

**A MÚSICA NA VIDA DOS ALUNOS DO 2º CICLO:  
ATIVIDADES PRÁTICAS NA EDUCAÇÃO MUSICAL**

**Gonçalo Miguel Rodrigues Prazeres**

**Relatório de Estágio de  
Mestrado em Ensino de Educação Musical no Ensino Básico**

**Setembro 2016**



Relatório de Estágio apresentado para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção de grau de Mestre em Ensino de Educação Musical no Ensino Básico, realizado sob a orientação científica do Professor João Pedro Lopes Reigado, Professor Auxiliar convidado da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, e do Professor João Nogueira, Professor Auxiliar Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.



## DECLARAÇÃO

Declaro que este Relatório de Estágio é o resultado da minha investigação pessoal e independente. O seu conteúdo é original e todas as fontes citadas estão devidamente mencionadas no texto, nas notas e na bibliografia.

O candidato

---

Lisboa, .... de ..... de 2016

Declaro que este Relatório de Estágio se encontra em condições de ser apresentado a provas públicas:

O orientador

---

Lisboa, .... de ..... de 2016



*Dedico este relatório às minhas filhas que me inspiram todos os dias.*





## **Agradecimentos**

Ana Araújo

Andreia Azevedo

João Pedro Reigado

João Nogueira

Helena Rodrigues

Isabel Figueiredo

Aos meus colegas de mestrado

Eunice Rodrigues

Graça Hébil

José Luís Feronha

Catarina Hébil



## **RESUMO**

### **A música na vida dos alunos do 2ºciclo: actividades práticas na Educação Musical**

**Gonçalo Miguel Rodrigues Prazeres**

O presente trabalho foi realizado no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada, componente integrante do Mestrado em Ensino de Educação Musical do Ensino Básico, e pretende descrever, de uma forma clara e objectiva, elaborando simultaneamente uma reflexão crítica, todas as actividades efectuadas ao longo da Prática de Ensino Supervisionada. O relatório ambiciona dar uma pequena contribuição para o desenvolvimento de actividades práticas no âmbito das aulas de Educação Musical, reforçando a importância que os alunos do 2º ciclo atribuem à música na sua vida.

O relatório consta de cinco capítulos principais, o primeiro dos quais dedicado à contextualização do ensino da música em Portugal. O segundo capítulo baseia-se na caracterização do meu local de estágio e o terceiro consiste na descrição do desenvolvimento da minha Prática de Ensino Especializada, associada a uma reflexão sobre o tema. A minha participação na investigação “A importância da música na vida dos alunos do 2.º ciclo” constitui matéria de análise no quarto capítulo. O trabalho finaliza com uma reflexão sobre a totalidade da experiência adquirida com a Prática de Ensino Supervisionada.

**PALAVRAS-CHAVE:** Prática de Ensino, Educação Musical, Envolvimento dos Alunos, Actividades Práticas.



## **ABSTRACT**

### **Music in the lives of 5<sup>th</sup> and 6<sup>th</sup> grade students: practical activities in Music Education**

**Gonçalo Miguel Rodrigues Prazeres**

The present work was carried out under the context of the Supervised Teaching Practice, an integral component of the Master in Teaching Musical Education in Elementary Education, and aims to describe, in a clear and objective manner, while developing a critical reflection, all the activities carried out over the practice Supervised Teaching. This report aims to give a small contribution to the development of practical activities within Music Education classes, reinforcing the importance given by 5<sup>th</sup> and 6<sup>th</sup> grade students to music in their life.

This report consists of five main chapters, the first of which is dedicated to the context of the music teaching in Portugal. The second chapter is based on the description of the context in which my training teacher took place, and the third chapter is the description of my Specialized Teaching Practice experience, together with a reflection on the subject. My participation in the research "The importance of music in the lives of students in the 2nd cycle" is described in the fourth chapter. The work ends with a reflection on the entire experience of the Supervised Teaching Practice.

**KEYWORDS:** Teaching Practice, Musical Education, Student Engagement, Practical Activities.



# Índice

Introdução .....	1
1. A Educação Musical em Portugal .....	3
1.1. Contextualização .....	3
1.2. Directrizes Curriculares de Educação Musical no 2º ciclo .....	4
2. Contextualização da Prática de Ensino Supervisionada.....	9
2.1. Caracterização do Colégio .....	9
2.2. Actividades Extracurriculares .....	10
2.3. A sala de Educação Musical - Recursos e Materiais .....	10
3. Desenvolvimento da Prática de Ensino Supervisionada .....	13
3.1. Caracterização das Turmas .....	14
3.2. Aulas observadas.....	14
3.3. Aulas Leccionadas .....	25
3.4. Aulas Extracurriculares .....	32
3.4.1. Projecto de Sonoplastia .....	32
3.4.2. Musicais.....	35
3.5. Outros Contextos de Observação .....	36
3.5.1. Escola Pública do Distrito de Lisboa.....	36
3.5.2. Escola Pública do Distrito de Setúbal.....	42
3.5.6. Música para Bebés .....	46
4. Investigação.....	49
5. Conclusão .....	51

Referências bibliográficas .....	53
Anexos .....	55
Anexo 1: Planificação de Aulas Leccionadas ao 5ºano .....	57
Anexo 2: Planificação de Aulas Leccionadas ao 6ºano .....	87
Anexo 3: Planificação do Projecto de Sonoplastia .....	95
Anexo 4: A importância da música da vida dos alunos do 2º ciclo – Artigo de investigação.....	97



## Introdução

“A música é única para os seres humanos e, como as outras artes, é tão básica como a linguagem para a existência e o desenvolvimento humano.” (Gordon, 2000, p.6)

O presente relatório consiste na descrição e reflexão crítica sobre o trabalho desenvolvido no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada, integrante do Mestrado de Educação Musical no Ensino Básico da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.

O primeiro capítulo do relatório diz respeito à contextualização do ensino da música em Portugal; nele inclui um enquadramento histórico e as orientações curriculares da disciplina, mais especificamente no 2º ciclo. No segundo capítulo, realizo uma caracterização do meu local de estágio. O terceiro capítulo consiste no desenvolvimento da minha Prática de Ensino Supervisionada. Aqui relato os pormenores que considero fundamentais nas aulas observadas e nas aulas leccionadas, fazendo também uma reflexão crítica sobre cada ponto. Para terminar esta secção do relatório, descrevo e reflico sobre a observação de aulas que realizei em três contextos diferentes do meu estágio. O quarto capítulo consiste numa reflexão sobre a minha participação na investigação “A importância da música na vida dos alunos do 2º ciclo”, realizada em conjunto com os meus colegas de mestrado e sob a orientação do Professor João Nogueira. No quinto capítulo formulo uma conclusão sobre toda a minha experiência ao realizar a Prática de Ensino Supervisionada.

Candidatei-me e frequentei o mestrado em Educação Musical no Ensino Básico por sentir necessidade de aprofundar os meus conhecimentos pedagógicos e de adquirir competências necessárias para poder realizar a minha profissão de professor de música de um modo mais coerente e eficaz.

A minha primeira experiência como professor de música, mais especificamente professor de guitarra, foi no ano lectivo de 1999/2000. Desde então fui: professor de

Expressão Musical do 1º ciclo numa escola em Almada, no ano lectivo 2001/2002; professor de música nas Actividades Extracurriculares de uma escola de 1º ciclo no Estoril, em 2007/2008; professor de Expressão Musical e Educação Musical num colégio privado em Lisboa, entre 2013 e 2016. Sou também professor de saxofone desde 2006 em várias escolas de música. Antes de frequentar o mestrado, as metodologias e estratégias de ensino que aplicava eram-me inspiradas por professores que eu considero serem bons docentes. Durante o Mestrado em Educação Musical no Ensino Básico tomei contacto com conceitos e metodologias que foram colocadas em prática quando realizei a Prática de Ensino Supervisionada.

A minha experiência com a Prática de Ensino Supervisionada e a frequência do mestrado em Ensino da Música no Ensino Básico proporcionaram o desenvolvimento do meu conhecimento musical e pedagógico, possibilitando-me ser um professor, e também um músico, mais completo.

## **1. A Educação Musical em Portugal**

Neste capítulo será apresentado, de uma forma sucinta, o contexto do Ensino da Música no Ensino Básico em Portugal e o programa de Educação Musical no 2º ciclo.

### **1.1. Contextualização**

A Educação Musical em Portugal presentemente representa, nas palavras de Graça Mota, “o resultado de um caminho sinuoso em que prevalece uma permanente ambiguidade.” (Mota, 2014, p.43)

Em 1835 foi criado, pelo escritor Almeida Garrett, o primeiro Conservatório Real, em Lisboa. Este foi, durante 80 anos, o único local onde o ensino da música foi realizado de uma forma sistemática em Portugal. Posteriormente, a Educação Musical foi inserida oficialmente no ensino primário em 1878 através do Canto Coral. Todavia, Real Costa (1923), citado por Mota (2014), refere que a Educação Musical, antes da ditadura de Salazar, tinha, na realidade, muito pouco relevo no ensino e não lhe era atribuída importância por parte dos docentes e dos alunos. Durante a ditadura, a disciplina de Canto Coral teve essencialmente o papel de transmitir a ideologia nacionalista, sendo leccionada por professores sem formação adequada. Segundo Graça Mota (2014), a grande mudança no ensino da música em Portugal aconteceu depois da instauração da democracia em 1974. Contudo, ainda em 1973, com a reforma educativa do ministro José Veiga Simão, a disciplina de Canto Coral foi substituída pela de Educação Musical. Esta disciplina era baseada em conceitos mais modernos e abertos de ensino e aprendizagem, que defendiam que a prática musical deve anteceder a sua teoria. A Fundação Calouste Gulbenkian e a APEM (Associação Portuguesa de Educação Musical) contribuíram para esta modernização com a organização de seminários, conferências e formações, em que participaram John Paynter e Murray Schaefer, entre outros. Em 1986, com a Lei de Bases do Sistema Educativo, lei 46/86, a Educação Musical sofreu mudanças significativas,

principalmente com a criação de cursos de formação de professores de Educação Musical nas Escolas Superiores de Educação, dos Institutos Politécnicos. As décadas finais do século XX foram preenchidas com debates sobre o papel da Educação Musical contemporânea, indo ao encontro da ideia de que a Educação Musical deve ter em conta as experiências musicais dos alunos e dispor um currículo centrado nas áreas da audição, interpretação e composição. (Mota, 2014)

A Educação Musical está presente ao longo de todo o ensino básico. No 1º ciclo, a música deve ser trabalhada pelos professores generalistas, tenham ou não formação e à-vontade para esta área. De acordo com Mota (2014), onde cita Mota (2007) e Boal-Palheiros & Encarnação (2008):

“Em 2006, o Ministério da Educação publicou o despacho 12591/2006 que oferece a Educação Musical no 1º ciclo como actividade extracurricular, dispositivo legal esse que implicou, na prática, o reconhecimento de que a música no currículo do 1º ciclo não era implementada de acordo com o esperado.” (Mota, 2014, p.45)

Actualmente, após adaptações e correcções a actividade curricular de música no 1º ciclo entrou em declínio, ainda que persistam escolas e colégios que se constituem como excepções, proporcionando uma boa oferta de Educação Musical ao 1º ciclo. A música tem mais relevo curricular no 2º ciclo, onde figura em igualdade de importância com as outras áreas curriculares, ensinada por professores especialistas. No 3º ciclo, a presença da Educação Musical é residual, existindo principalmente em escolas onde existem professores de música com horário disponível e onde se investe numa colaboração interdisciplinar nas artes.

## **1.2. Directrizes Curriculares de Educação Musical no 2º ciclo**

O ensino da música no ensino básico rege-se por vários princípios orientadores. A Educação Musical insere-se num currículo equilibrado, contendo objectivos próprios e inconfundíveis, tal como as outras expressões artísticas, e faz parte da educação estética a que todo o cidadão deve ter acesso. De acordo com o 1º volume do Programa de

Educação Musical do Ensino Básico do 2º Ciclo (1991), todas as aprendizagens em Educação Musical devem basear-se na experiência musical e criativa. Estas aprendizagens devem ter origem nas vivências e nos pensamentos musicais dos alunos, começando na criação espontânea e seguindo por etapas cada vez mais complexas e produzidas do fenómeno musical. A Educação Musical deve permitir tomar contacto com as várias possibilidades expressivas inerentes à música, fomentando uma audição e escuta musical que abranja muitas das inúmeras formas de produção musical existente. Os princípios orientadores do programa referem também a grande importância de envolver os alunos no acto de fazer música, sendo a teoria e a informação instrumentos de apoio à prática musical que, isoladamente, nada acrescentam à compreensão musical.

Os conceitos musicais a desenvolver são organizados em espiral, de acordo com a Teoria da Estrutura, de Jerome Bruner. O desenvolvimento do pensamento musical dos alunos é um dos objectivos essenciais da música enquanto disciplina e é realizado com a compreensão de conceitos musicais, que são alcançados através de elementos básicos. A espiral de conceitos constitui uma forma de organizar o conhecimento, sem o retirar do contexto musical que lhe atribuiu significado. Com estes princípios é possível levar o alunos a envolver-se na música como um músico.

Segundo o Programa de Educação Musical do Ensino Básico do 2º Ciclo (1991), a Educação Musical tem a finalidade de: contribuir para a educação estética; desenvolver a capacidade de expressão e comunicação; sensibilizar para a preservação do património cultural; contribuir para a socialização e maturação psicológica; desenvolver o espírito crítico.

Os objectivos gerais da Educação Musical organizam-se em 3 domínios que se relacionam e influenciam reciprocamente. No domínio das atitudes e valores é importante desenvolver nos alunos a capacidade de valorizar e fruir a música que interpretarem e escutam, para além de aspectos técnicos e conceptuais, inclusive o património musical português. É também um objectivo deste domínio os alunos desenvolverem o pensamento criativo, analítico e crítico, perante a qualidade do que ouvem e executam.

Em relação ao domínio das capacidades, deve-se desenvolver a motricidade na aplicação das técnicas de produção sonora a nível vocal, instrumental e tecnológico, desenvolver a memória auditiva e fomentar a utilização correcta das regras de comunicação oral e escrita. No domínio dos conhecimentos, os objectivos consistem na aquisição, pelos alunos, de conceitos musicais (Timbre, Dinâmica, Ritmo, Altura e Forma) e a sua identificação em obras de diferentes géneros, épocas e culturas. A identificação de características da música portuguesa é também um dos objectivos deste domínio.

Ao longo do 2º ciclo, os conteúdos encontram-se organizados numa espiral com 12 níveis interligados e inter-relacionáveis, sendo que a aprendizagem é cumulativa e evolutiva, e o professor tem a liberdade de acrescentar as informações que considere importantes. Cada nível da espiral tem os conteúdos divididos pelos cinco conceitos referidos anteriormente: Timbre, Dinâmica, Ritmo, Altura e Forma. O Plano de Organização de Ensino-Aprendizagem – Volume II, sugere que se trabalhe os níveis I a VI no 5º ano e os restantes no 6º ano. O programa sugere que sejam trabalhadas três grandes áreas: Composição, Audição e Interpretação. A composição está ligada a todo o tipo de invenção musical, incluindo a improvisação. Neste âmbito, é dado o valor à intenção como se escolhe e relaciona todos os sons disponíveis. A audição diz respeito à escuta musical activa e participante, ligada à compreensão estética. A interpretação trata-se da execução de uma obra musical de um modo interactivo, envolvendo a escuta de si e do outro. De forma a desenvolver estas três áreas de um modo significativo, considera-se essencial o desenvolvimento de três competências musicais: a memória auditiva, relacionada com a escuta diferenciada de todos os diferentes parâmetros do som e elementos musicais; o desenvolvimento da motricidade, isto é, das capacidades instrumentais, vocais e da relação corporal com a música; e os processos de notação musical convencional e não convencional.

Segundo o programa, a avaliação deve ser realizada através da observação sistemática do aluno no que diz respeito às atitudes e valores, capacidades e conhecimentos. O objectivo da avaliação consiste em regular e orientar o processo de

ensino-aprendizagem, possibilitando ao aluno conhecer o seu desenvolvimento musical e ao professor reflectir sobre a sua prática. A classificação do aluno deve ser baseada no desempenho perante os objectivos propostos.

Do meu ponto de vista, é interessante constatar a vertente prática e activa do programa que, muitas vezes, não é posta em prática. Considero que, idealmente, conteúdos propostos deveriam ser trabalhados desde a primeira infância. Assim, no 2º ciclo, poderiam ser conceptualizados e aprofundados. Penso que, sem essa aprendizagem prévia, programa se revela demasiado extenso para dois anos lectivos.





## **2. Contextualização da Prática de Ensino Supervisionada**

Neste capítulo será apresentada uma contextualização do local onde foi realizada a Prática de Ensino Supervisionada. Assim, será apresentada uma referência à organização e contexto da escola e aos recursos disponíveis nas salas de Educação Musical.

### **2.1. Caracterização do Colégio**

A Prática de Ensino Supervisionada foi realizada num colégio particular em Lisboa, onde também sou professor de Expressão Musical do 1º ciclo e de instrumento (saxofone e guitarra). No ano lectivo de 2015-2016, este colégio integrou 1502 alunos inscritos, abrangendo desde o Pré-Escolar até ao Secundário. No 2º ciclo estiveram inscritos 248 alunos, organizados em 5 turmas de 5º ano e 5 turmas de 6º ano.

Neste ano lectivo o colégio dispunha de 103 docentes, organizados por grupos disciplinares articulados verticalmente ao longo de todo o percurso escolar. O departamento de música era constituído por 5 professores, que se reuniam regularmente, com a excepção de um que é exclusivo do Pré-Escolar, reunindo com essa equipa semanalmente.

A música está presente no currículo do Pré-Escolar e do 1º ciclo, como Expressão Musical, e no 2º ciclo, Educação Musical. No 3º ciclo não existe a disciplina de Educação Musical, contudo, no ano lectivo em que realizei a minha Prática de Ensino Supervisionada, existiu um clube de música em horário não lectivo, dedicado a interpretar canções de Musicais. Este clube foi um projecto de estágio da minha responsabilidade em conjunto com a minha colega de estágio.

No colégio, cada tempo lectivo do 2º ciclo tem uma hora de duração, havendo sempre um intervalo de 10 a 15 minutos entre cada tempo e uma hora e meia de intervalo de almoço. A disciplina de Educação Musical funciona da seguinte forma: uma hora com a turma toda e duas horas onde a turma é dividida em dois turnos, em

articulação com a disciplina de Ciências da Natureza. Normalmente, os dois turnos de cada turma têm aulas em dias diferentes.

O colégio possui vários espaços verdes que circundam os diversos edifícios, todos estes ligados por passagens cobertas e corredores interiores. Cada nível de ensino detém um espaço próprio, havendo áreas comuns, tais como alguns recreios e áreas de educação física e de expressão motora, por exemplo.

## **2.2. Actividades Extracurriculares**

Tratando-se de um colégio muito dinâmico, oferece várias actividades extracurriculares aos seus alunos. Na área da música, existe a Escola de Música, onde se leccionam vários instrumentos: piano, guitarra, saxofone, clarinete, bateria, violino, viola d'arco e violoncelo. A Escola de Música também oferece algumas classes de conjunto para os seus alunos: o Ensemble Orff, que é direccionado principalmente aos alunos do 1º ciclo, inscritos nas aulas de piano; dois Ensembles de Guitarras, dirigidos aos alunos do 1º ciclo e do 2º ciclo inscritos as aulas de guitarra; a Orquestra de Cordas, direccionada aos alunos de cordas friccionadas.

## **2.3. A sala de Educação Musical - Recursos e Materiais**

O colégio dispõe de quatro salas dedicadas ao ensino da música. Uma delas destina-se exclusivamente a Expressão Musical no pré-escolar. Na área do 1º ciclo existem duas salas dedicadas principalmente à Expressão Musical do 1º ciclo, embora algumas aulas de Educação Musical do 2º ciclo tenham também aí lugar. A quarta sala de música encontra-se na zona do 2º ciclo e é exclusiva para a Educação Musical. Além destas salas, um conjunto de salas subterrâneas facultam o funcionamento da Escola de Música. Os concertos de Expressão e de Educação Musical costumam ter lugar no auditório do colégio. Contudo, são também utilizados outros dois espaços para eventos da Escola de Música.

Desenvolvi a minha prática pedagógica na sala do 2º ciclo, que dispõe de um espaço amplo, com luz natural, com cerca de 20 mesas e 30 cadeiras, organizadas em U. Existe um espaço central disponível para actividades de carácter prático. A sala está equipada com computador, secretária, quadro digital, piano digital e vários instrumentos Orff de altura definida e de altura indefinida. Alguns cartazes de motivos relacionados com a disciplina decoram as paredes. Tendo em conta estas características, considero tratar-se de uma sala bem equipada para o ensino da Educação Musical.



### **3. Desenvolvimento da Prática de Ensino Supervisionada**

O núcleo de estágio foi composto por dois estagiários orientados pela professora de Educação Musical. A Prática de Ensino Supervisionada iniciou-se no princípio de Setembro, com uma reunião entre os estagiários e a professora cooperante, que é também a coordenadora do departamento de música. Nessa reunião foram-nos apresentadas algumas directrizes sobre o que era esperado para a nossa Prática de Ensino Supervisionada, bem como as planificações da professora para o 1º período e o seu horário.

Por razões relativas à disponibilidade dos estagiários e ao modo de funcionamento da disciplina neste colégio (uma aula com a turma toda e duas aulas de turno, normalmente em dias diferentes), decidiu-se que, mesmo não sendo possível acompanhar uma ou duas turmas em exclusivo, se iria observar e realizar a prática lectiva em todos os tempos em que fosse possível. Esta situação exigiu uma grande articulação das planificações de estágio com a planificação da professora, de forma a haver seguimento entre as aulas leccionadas pelos estagiários e as aulas da professora cooperante.

Ainda que a professora cooperante tivesse um tempo no seu horário dedicado para esse efeito, as nossas reuniões aconteceram individualmente e de um modo informal, à medida das necessidades de cada estagiário. A professora cooperante esteve sempre disponível para esclarecer e debater qualquer assunto respeitante à Prática de Ensino Supervisionada. A sua intervenção crítica perante a prática lectiva foi sempre aberta e confiante, permitindo a partilha de ideias e realçando os mais variados pontos de vista, desde o programa à sua aplicação em aula. Perante esta postura houve liberdade para os estagiários planificarem as suas aulas, mantendo sempre o programa curricular como ponto orientador.

A minha colega de estágio e eu, enquanto grupo de estágio, reunimos quase diariamente para partilhar informações, observações, metodologias e ideias sobre a prática.

### **3.1. Caracterização das Turmas**

No ano lectivo de 2015-2016, a professora cooperante leccionou Educação Musical a turmas do 6º ano e do 5º ano. As turmas eram constituídas por cerca de 26 alunos, entre os 10 e os 12 anos de idade, com poucos a repetir o ano. Na sua maioria, os alunos não estudam nenhum instrumento musical. As turmas não apresentam um comportamento fora do comum para alunos do 2º ciclo, havendo no entanto alguns alunos que são uma excepção a esta afirmação. Contudo, o seu comportamento não perturba, de uma forma drástica nem regularmente, o ambiente da aula. Uma das turmas do 6º ano tem alguns alunos com problemas pessoais e familiares, existindo também situações de *bullying*. Ao longo das aulas assistidas, esta turma revelou menor capacidade de trabalho e interesse em aprofundar os seus conhecimentos, bem como menos motivação para desenvolver um bom trabalho em aula.

### **3.2. Aulas observadas**

A observação de aulas do 2º ciclo iniciou-se na terceira semana de aulas do 1º período, e terminou na segunda semana do 2º período. Como referido anteriormente, neste colégio, as aulas de Educação Musical do 2º ciclo estão organizadas de forma a cada turma ter uma aula com a turma toda, e outras duas, cada uma só com metade da turma. As aulas observadas e leccionadas foram, na sua maioria, com a turma toda, devido à conjugação do horário da professora cooperante com a minha disponibilidade.

Através da observação de aulas foi possível desenvolver a minha relação com a professora cooperante e com os alunos, bem como conhecer melhor os conteúdos programáticos, possíveis estratégias de aula, métodos de avaliação e gestão do envolvimento do grupo. Desde a primeira aula que a professora cooperante me transmitiu confiança, encarando-me como um par pedagógico ao qual era permitido intervir nas actividades de aula. Foi também possível conversar e partilhar ideias regularmente, antes e depois das aulas, aumentando assim a relação de confiança entre estagiário e professora

cooperante. A regularidade das observações e a troca constante de ideias e informações com a professora cooperante permitiu-me aprofundar os conhecimentos dos diferentes conteúdos programáticos da disciplina de Educação Musical, bem como várias estratégias para os desenvolver em aula, métodos de avaliação e formas de manter um ambiente favorável ao ensino da música.

Talvez influenciados pela atitude da professora perante a minha presença, os alunos facilmente se adaptaram á presença de outro professor na sala de aula, ao qual se poderiam dirigir de igual forma. Desta maneira, foi possível conhecer melhor os alunos, compreender as diferentes dinâmicas de cada grupo, bem como cada um individualmente. Alguns do 5º ano tinham sido meus alunos de Expressão Musical no 1º ciclo e, apesar de não sido professor de nenhum do 6º ano, era para muitos uma cara conhecida dentro do contexto do colégio. Este facto também facilitou o meu relacionamento com alguns alunos.

No que diz respeito à dinâmica das aulas observadas, é fulcral realçar a importância que a professora dá à cooperação e ao trabalho de grupo dos alunos, realçando perante os mesmos a importância deste tipo de postura na aprendizagem musical, bem como em questões de desenvolvimento individual. A professora cooperante gere os diferentes momentos de aula de um modo assertivo, evitando perder tempo com distrações de várias origens, sem deixar de demonstrar alguma descontração. A sua atuação traduziu ainda confiança na capacidade de os alunos se autorregularem e de contribuírem para a criação dum um ambiente propício à aprendizagem da música. Todas as turmas de 6º ano tinham tido a mesma professora no 5º ano, o que permite que haja uma relação mais próxima e um melhor conhecimento do modo de funcionamento da aula. Assim era também possível que os alunos dispusessem de mais autonomia na preparação dos instrumentos antes da prática instrumental. A professora deu mostras de confiar no desempenho dos alunos, esperando deles empenho, motivação e interesse, e procurou sempre agir junto deles de modo a que se estabelecesse uma boa relação pedagógica. Como estagiário, foi muito importante observar regularmente a posição

proactiva e confiante da professora, catalisadora de um ambiente favorável à aprendizagem dos alunos. Em resposta a esta atitude da professora, os alunos, de um modo geral, respeitam-na, colaboram quando são chamados à atenção e demonstram motivação e envolvimento nas diversas actividades da aula.

O colégio onde realizei a minha Prática de Ensino Supervisionada não adoptou nenhum manual de Educação Musical. Desta forma, a professora pode ter mais liberdade para definir a direcção e sequência a seguir nas suas aulas, bem como no repertório utilizado. Os alunos dispõem de uma sebenta com pautas musicais, onde tomam apontamentos, realizam exercícios de escrita e colam fichas fornecidas pela professora. Além disso, mantêm um portefólio com micas, onde guardam outras fichas e apontamentos em formato A4, também facultados pela professora. A sebenta e o portefólio permitem que os alunos detenham em sua posse, de uma forma organizada, todo o material necessário para estudarem e praticarem fora do âmbito das aulas. Relaciono-me bem com esta opção, por sentir que assim há mais margem para responder adequadamente às necessidades e desafios específicos de cada turma e de cada aluno, definindo as actividades e a sequência de conteúdos a trabalhar. Prefigurando um desafio criativo, este método pode também tornar mais interessante as aulas para o docente e os alunos, embora exija do professor um esforço adicional na sua planificação.

Cada uma das aulas observadas divide-se em duas partes distintas, uma mais teórica e outra predominantemente prática, a última das quais dedicada principalmente à prática vocal e instrumental. Os alunos levantam-se apenas durante a parte prática da aula; por vezes também cantam sentados, mas com uma postura correcta. Antes de cada actividade, a professora explica o objectivo e como esta vai ser realizada. Desta forma, os alunos têm mais facilidade em compreender o que lhes é pedido e de que modo a actividade que vão realizar está relacionada com a disciplina. A professora dá *feedback* regular, quase imediato, sobre o desempenho de cada aluno e também da turma, tornando mais consciente para todos o seu desempenho e desenvolvimento, estreitando também a relação de confiança com a professora. Reconheço a importância de fornecer



*feedback* aos alunos, principalmente devido à minha experiência como professor de instrumento, embora já o fizesse nas minhas aulas de Expressão Musical ao 1º ciclo, mas de um modo menos regular. Provavelmente, por ter observado as inúmeras intervenções em que a professora cooperante deu *feedback* aos seus alunos, comecei a dar ainda mais *feedback* regular aos meus alunos de Expressão Musical.

A professora executa uma planificação praticamente igual para todas as turmas no início de cada período. É possível, contudo, identificar diferentes opções feitas em relação ao relatório das apresentações no concerto do 2.º ciclo, ao nível de profundidade a que foram trabalhados alguns conteúdos em função do grau de cooperação de cada turma e ao cumprimento do próprio calendário escolar encarado em coordenação com o exercício de actividades extracurriculares, visitas de estudo e a existência de feriados, entre outros. Apesar de a planificação ser realizada pela professora cooperante antes do início do período, os seus ditames são alterados e adaptados às diferentes dinâmicas de cada turma. A planificação serve como orientação dos vários objectivos do período.

As aulas assistidas mantiveram, de um modo geral, uma estrutura semelhante, embora tenham sido bastante diversas no seu conteúdo e nas actividades nelas desenvolvidas. Iniciaram-se quase sempre com uma pequena canção de boas vindas, tal como é prática corrente nas sessões de música para bebés e aulas de Expressão Musical no jardim de infância e no 1º ciclo. A canção é iniciada pela professora, que canta a primeira frase (“Olá meus alunos, olá, olá olá!”), à qual respondem os alunos (“Olá professora, olá, olá olá!”). Seguidamente, cantam todos em uníssono: “Abrir os cadernos, escrever a lição. Costas direitas e muita atenção.” (Figura 1). Este momento permite iniciar a aula de forma clara, chamando a atenção dos alunos de um modo musical.

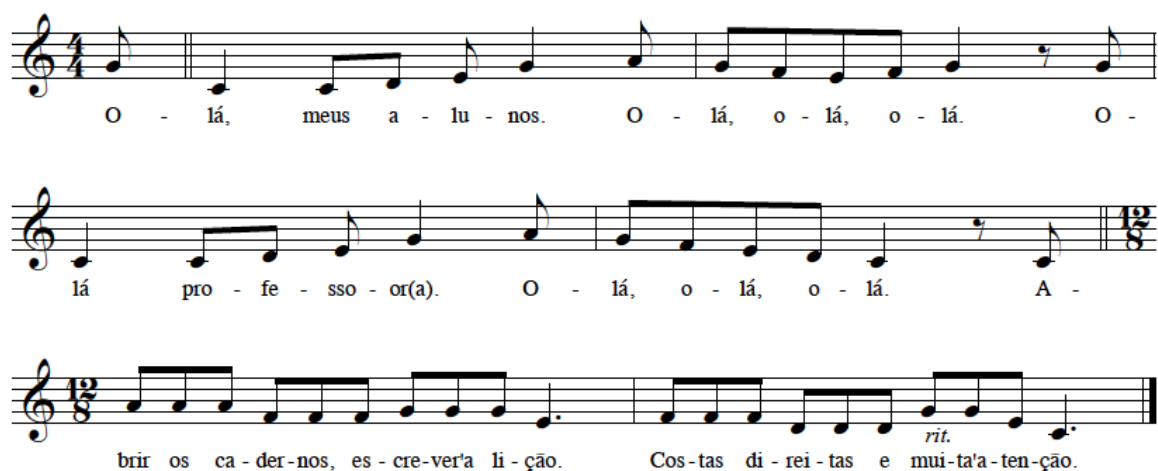


Figura 1 – Canção de boas vindas

A professora pára de cantar sempre que os alunos não demonstram estar a ouvir, por estarem a conversar ou ainda a acalmar da agitação do intervalo. Os alunos normalmente percebiam que estava na altura de iniciar a aula e modificavam o seu comportamento.

Seguidamente, era escrito o sumário informativo dos conteúdos, actividades e objectivos da aula. Grande parte das aulas prosseguiram com a visualização de um vídeo que permitia contextualizar o trabalho a ser realizado ou complementava os diversos conteúdos do 2º ciclo. Após o vídeo, são realizadas actividades de cariz mais teórico e ditados rítmicos, de notas e melódicos. Tal como com canção de boas vindas, os alunos ficavam sem ver o vídeo quando não permitiam que a professora iniciasse a aula com um ambiente mais calmo e concentrado. Esta técnica revelou-se quase sempre eficaz. No que diz respeito à gestão comportamental dos alunos, notei uma diferença entre o 5º ano e o 6º ano. Os alunos do 6º ano já conheciam a professora e facilmente compreendiam o que lhes estava a ser pedido e o que aconteceria se não mudassem o comportamento. No 5º ano, por ainda não conhecerem a regra e por tentarem perceber os limites de tolerância da professora, registaram-se mais situações em que não viram o vídeo. Com o avançar do 1º período, o ambiente do início de aula começou a ser mais controlado. Concluí posteriormente que é fundamental um professor ser consistente, coerente e claro nas regras e na metodologia por si escolhidas, proporcionando aos alunos a compreensão do

modo como a aula funciona e contribuindo para um ambiente favorável ao ensino da música.

Por opção pessoal, a professora cooperante desenvolve normalmente um trabalho de cariz mais teórico nas aulas com a turma toda e dedica as aulas com metade da turma ao trabalho prático. Ainda assim, muitas aulas observadas integraram uma componente prática, realizada normalmente nos últimos 20-30 minutos.

Como me foi possível observar aulas praticamente no início do 1º período, presenciei a forma como a professora auxiliou os alunos na organização do respectivo ano lectivo, fornecendo-lhes uma lista de material necessário e, no caso do 6º ano, uma ficha para praticar a escrita musical (clave de sol, figuras rítmicas e respectivas pausas e símbolos musicais, entre outros). Também nas primeiras aulas, os alunos realizaram uma ficha de diagnóstico. Nas turmas de 6º ano, a correcção da ficha diagnóstico na aula permitiu rever alguns dos conteúdos do 5º ano. No 5º ano, a correcção da ficha diagnóstico na aula possibilitou conhecer melhor os alunos numa dinâmica de aula. A correcção das fichas também permitiu que os alunos comesçassem a tomar consciência dos seus conhecimentos musicais. Rever os conteúdos teóricos durante as actividades práticas foi um método regularmente adoptado pela professora, possibilitado aos alunos oportunidades de aplicarem e relacionarem a prática musical com a sua teoria.

Na minha opinião, é importante realizar algum tipo de diagnóstico no início do ano lectivo, tanto para conhecer melhor os alunos como para rever e recordar conteúdos de anos anteriores. Considero fundamental que este diagnóstico não ocupe muito tempo de aula e poderia ser feito através de uma actividade prática que permita ao professor observar o desempenho prático de cada um e questioná-los sobre os conteúdos mais teóricos. Desta forma, a carga psicológica da avaliação diagnóstica será inferior, principalmente se os alunos não se aperceberem que estão a ser avaliados, podendo levá-los a um melhor desempenho.

Durante as aulas observadas, a professora realizou bastantes ditados. Antes dos ditados rítmicos eram dadas a conhecer as várias células rítmicas presentes no ditado, era efectuada a revisão do nome das figuras rítmicas, do seu significado teórico, e cada célula foi cantada ou entoada em conjunto pelos alunos. Nos ditados melódicos e de sons, a professora começou por contextualizar a tonalidade, cantando, com nome de notas, o modo e alguns saltos melódicos que irá tocar posteriormente. Pediu para os alunos repetirem alguns motivos melódicos, acompanhando ao piano. Ao tocar o ditado no piano, solicitou aos alunos para repetirem para si, sem cantarem, não permitindo interrupções. A correcção dos ditados foi também um momento para esclarecer dúvidas e rever conteúdos teóricos. Além do óbvio treino auditivo e da revisão de alguns conteúdos, a leitura dos ditados depois da sua correcção constituiu prática corrente, sendo um bom momento para praticar a leitura. Muitos dos ditados relacionavam-se com a tonalidade da música que estava a ser trabalhada no momento.

Ao realizar ditados rítmicos, a professora manteve-se sentada no piano e percutiu o ritmo numa deste ou batendo palmas, demonstrando muito pouco movimento para além deste. Para mim, é fulcral incutir nos alunos o hábito de utilizarem movimento para marcar a pulsação e discriminar as diferentes figuras e frases rítmicas. Penso que os alunos beneficiam quando o professor dá o exemplo e os incentiva a utilizar o movimento enquanto realizam ditados rítmicos e leituras rítmicas.

Do meu ponto de vista, na correcção dos ditados e melódicos deve-se, na medida do possível, comparar a resposta incorrecta com a resposta certa. Ajuda a discriminar a diferença entre as duas opções, fornecendo um excelente treino auditivo. Esta correcção pode ser realizada oralmente ou escrita no quadro, ajudando neste caso a visualizar as diferenças. Acredito que é também mais proveitoso para os alunos cantar a resposta em vez de dizer o nome das notas. Assim, poderá ser possível otimizar o tempo de aula dedicado a exercícios de audição e de treino auditivo.

Ao longo das aulas observadas, a prática vocal seguiu quase sempre a mesma estrutura. Numa primeira parte, a professora dirigia o aquecimento da voz, com os alunos

em pé ou sentados, utilizando alguns vocalizos relacionados com a canção ou melodia a cantar, até começar a cantar a canção, uma frase de cada vez. A partir de Janeiro, o aquecimento começou a ser realizado com os alunos em pé, em semicírculo, de um modo mais completo. Nesta disposição, era feita uma preparação do corpo: espreguiçar; respirar em grupo; balançar em conjunto para o mesmo lado sentido uma pulsação regular, reproduzindo e improvisando ritmos percutidos. Depois reproduziram frases melódicas, utilizando gestos para caracterizar a direcção melódica e os seus intervalos. No decorrer deste aquecimento mais activo, os alunos revelaram mais envolvimento durante o aquecimento e na prática vocal que se seguiu. Foi interessante observar diferenças na forma de realizar aquecimento vocal ao longo das aulas observadas. A professora demonstrou estar em constante formação e reestruturação do seu modo de leccionar, procurando sempre fazer evoluir a forma como idealiza o ensino da música no 2º ciclo. A formação contínua é da mais elevada importância no trabalho de docente e foi muito gratificante observar alguém com essa preocupação.

O trabalho de prática instrumental foi realizado predominantemente nos xilofones disponíveis na sala de aula, mas os alunos poderiam também optar por tocar flauta de bisel ou o instrumento que eventualmente estudam. Neste casos são solicitados a trazerem o seu instrumento para todas as aulas. Nas actividades de prática instrumental, a professora utiliza quase sempre o mesmo método. Primeiro, canta cada frase ou motivo com nome de notas, e pede aos alunos para repetirem. Depois, pede aos alunos para tocarem cada frase ou motivo nos xilofones ou nos seus instrumentos, enquanto cantam. Aos poucos vai juntando cada parte até chegar a tocar cada frase, secção da música e a música toda. A prática instrumental foi realizada acompanhada ao piano ou utilizando ficheiros áudio com o acompanhamento instrumental. Contudo, este acompanhamento gravado nem sempre tem uma boa qualidade estética ou sonora, e é longínquo da música que os alunos ouvem e gostam.

Grande parte das músicas para a prática instrumental evidenciavam um arranjo muito simples, com umas ou duas vozes melódicas e acompanhadas por uma gravação.

Reconheço que é complicado compor, arranjar e ensaiar uma peça com várias vozes em contraponto. Contudo, possuindo vários instrumentos Orff contrastantes, é possível realizar peças um pouco mais complexas, ao nível do arranjo, possibilitando aos alunos a vivência de momentos musicais mais próximos dos que são experienciados regularmente por músicos. A sua imersão numa peça desta natureza poderá levar os alunos a apreciar música de um modo mais completo. Existem vários livros com pequenas peças instrumentais, orquestradas para instrumental Orff e, mesmo que as músicas não sejam do agrado do professor ou dos alunos, é possível retirar ideias para orquestrar outras melodias e mesmo músicas de um universo musical mais próximo dos alunos.

No final de Outubro cada turma começou a trabalhar para o concerto do 2º ciclo, marcado para o dia 25 de Fevereiro. Dentro do tema “Música Urbana” cada turma do 6º ano escolheu a sua música, tendo sido a professora a seleccionar a música do 5º ano. Às turmas do 6º ano foi concedida mais autonomia para decidir a música, como a vão tocar, de que forma se vão apresentar no concerto e qual a coreografia. Ao longo deste projecto, todas as turmas, excepto uma, demonstraram motivação na preparação do concerto, tomaram decisões em conjunto e ensaiaram fora do âmbito da sala de aula. Apenas numa turma de 6º ano não foi possível trabalhar em equipa e desenvolver a cooperação entre pares, tendo o seu projecto apresentado um resultado um pouco inferior aos das restantes. Trata-se de uma turma que não funciona bem como uma equipa, havendo vários alunos que demonstram problemas pessoais e na relação com os outros. Nas aulas assistidas houve constantemente algum ruído de fundo e os alunos revelaram, na sua maioria, mais interesse em conversas paralelas e em provocar os colegas e a professora. A professora cooperante conseguiu algumas vezes criar um ambiente mais favorável, mas o trabalho em aula revelou-se mais lento e pouco proveitoso devido às constantes interrupções e faltas de atenção. O facto dos alunos desta turma do 6ºano terem mais autonomia e, conseqüentemente, mais responsabilidade na preparação para o concerto, não contribuiu para a sua união e para o desenvolvimento do empenho e da motivação conjunta que é necessária no trabalho musical. Segundo a professora cooperante, o

objectivo do tema “Música Urbana” foi aproximar o trabalho feito em aula aos gostos musicais dos alunos, tentando também aproximá-los dos professores e contribuir para um ambiente de aula favorável à aprendizagem musical. Este objectivo foi cumprido; contudo, a professora cooperante revelou menos motivação e interesse ao trabalhar estas músicas com os alunos, por não se identificar com as escolhas musicais dos alunos. Nas turmas mais agitadas, especialmente na turma com mais problemas, foi complicado incentivar e motivar os alunos.

Ao longo destas semanas observei vários momentos de avaliação. A avaliação da professora cooperante dispunha dos seguintes instrumentos: avaliação prática, sem data definida; avaliação escrita, sem data definida; teste escrito, com data marcada; teste prático, com data marcada; projecto; apresentação musical, que pode ser um concerto ou uma apresentação a outra turma. No início do período, os alunos são informados dos instrumentos de avaliação, do seu conteúdo e em que altura do período ou dia é que vão ser avaliados. A professora foi sempre muito explícita no que diz respeito aos vários parâmetros de cada instrumento de avaliação. Antes de cada momento de avaliação era feita a revisão e eram dadas sugestões para melhorar o desempenho de cada aluno. Nas avaliações práticas e no teste prático, a professora dava sempre cerca de 10 minutos para os alunos aquecerem e praticarem, sozinhos e em grupo. Neste momento, a professora ajuda cada aluno a corrigir a sua técnica e a execução da música. No final da avaliação, a professora atribui uma nota qualitativa e explica o que correu bem, o que melhorou e o que precisa de ser trabalhado.

A avaliação é importante para o aluno conhecer o seu grau de desenvolvimento e para o professor compreender melhor cada aluno, possibilitando também adaptar estratégias e metodologias para cada aluno e cada turma. Na minha opinião, a avaliação em Educação Musical deve ser, na medida do possível, sempre por observação directa. É possível observar o desempenho de cada aluno em cada projecto, utilizando grelhas que podem ser preenchidas regularmente pelo professor. Tanto os conteúdos práticos como os teóricos podem ser avaliados por observação, exigindo ao professor uma organização

que possibilite, de um modo regular, avaliar todos os alunos. Se existirem menos aulas dedicadas a momentos formais de avaliação, o espaço que a avaliação ocupa na planificação é inferior e haverá mais tempo para a música em si.

No colégio onde efectuei o meu estágio, os professores de Educação Musical do 2º ciclo orientam-se pelas metas do documento Currículo Nacional do ensino Básico – Competências Essenciais (2001a), revogadas em 2011. Na minha opinião, as metas centram-se em resultados e não no processo de aprendizagem, que deveria ser considerado o mais importante. Considero mais importante realizar a avaliação tendo como base os domínios propostos no Programa de Educação Musical do Ensino Básico do 2º Ciclo (1991): atitudes e valores; capacidades; e, conhecimentos.

No que diz respeito à gestão do ambiente de sala de aula, a professora cooperante reage, normalmente, de uma forma bastante controlada e assertiva perante comportamentos menos adequados por parte dos alunos. Refere muitas vezes a importância da cooperação entre pares e do trabalho em grupo, fundamental para fazer música e ter um ambiente de Educação Musical propício à aprendizagem. Quando necessário, escreve uma nota na agenda do aluno, que deve ser assinada pelo encarregado de educação, e informa o director de turma sobre o sucedido.

Do meu ponto de vista, fundamentado pela minha experiência como professor de música, considero que a forma de leccionar da professora cooperante é bastante eficaz. Contudo, no que respeita a algumas situações e metodologias procederia de modo diferente. Não por as considerar mais correctas mas por estarem mais relacionadas com o modo como idealizo uma aula de música. Principalmente, penso ser importante dar ainda mais ênfase à parte prática da aula, desenvolvendo os conteúdos teóricos através desta. Nas aulas observadas, senti falta de actividades de movimento, as quais, se forem intercaladas com as restantes actividades, podem contribuir para acrescer o dinamismo, a envolvimento e o estímulo dos alunos. Essa opção é também importante para desenvolvimento rítmico dos alunos. Numa das aulas observei uma situação específica, em que a utilização de movimento teria sido importante. Nesse dia, os alunos



necessitavam de ler o ritmo colcheia pontuada e semicolcheia, presente na música que estavam a aprender, mas quase todos liam erradamente duas colcheias. Para ajudar os alunos, eu teria pedido para estes deslocarem pela sala mantendo a pulsação (ou marcarem a pulsação com o corpo no mesmo lugar), cantando e/ou percutindo os dois ritmos. Desta forma, os dois ritmos e a sua diferença teriam um contexto de pulsação mais claro.

### **3.3. Aulas Leccionadas**

“Without a sense of adventure true education is impossible.” (Paynter & Aston, 1970, p.3)

As aulas leccionadas aconteceram entre a última semana de Janeiro e a segunda semana de Maio de 2016. Em anexo, encontram-se todas as planificações colocadas em prática.

No primeiro semestre das sessões da cadeira de Prática de ensino supervisionada, leccionada pelo professor João Pedro Reigado, foi-nos pedido para realizar uma revisão bibliográfica sobre um assunto relativo ao ensino da música que fosse do nosso interesse. O meu trabalho incidiu sobre a importância das actividades práticas no ensino da música e tornou-se numa fonte de inspiração para a planificação das aulas que leccionei ao longo do estágio.

O pedagogo Keith Swanwick em “A Basis for Music Education” (1979) refere a dificuldade do trabalho do professor de música devido à efemeridade inerente à música. Assim, um professor de música necessita de, em tempo real, guiar os seus alunos através da música, trabalhá-la e ajudá-los a compreendê-la. É também fulcral um professor fomentar experiências musicais específicas de vários tipos, levando os alunos a experienciar diferentes papéis numa multiplicidade de contextos musicais, fortalecendo assim a relação entre os alunos e a música. Para isso acontecer é necessário envolver os alunos de forma consciente e deliberada em diversas actividades musicais. (Swanwick, 1979)

Também Lucy Green, em “How popular musicians learn: a way ahead for music education” (2002), alerta para o facto de a ênfase dada à teoria musical desprovida da escuta musical e da aplicação prática dos conteúdos poder levar os alunos a aprenderem a conhecer e a identificar vários elementos musicais sem contactar com a sua aplicação prática, tornando o que aprenderam em algo certamente pouco significativo e útil para eles. Assim, a autora sugere que os alunos tomem contacto com os elementos musicais e procedimentos de uma forma significativa e envolvente, através da criação ou da recriação de música. Só depois é que, através do ensino mais formal, devem aprender a sua teoria. O trabalho prático nas aulas tem também repercussões no nível de envolvimento e de motivação dos alunos. Neste âmbito, a autora refere a importância de os alunos gostarem e se identificarem com a música que estão a aprender, de modo a criar experiências de aprendizagem intrínsecas, interessantes de forma a motivar a aprendizagem. Lucy Green também afirma que através da imersão dos alunos numa determinada música, independentemente do estilo musical, as barreiras entre gostos e estilos atenuam-se, e aumenta a capacidade de valorização e apreciação musical. (Green, 2002)

O foco de educação deixou de incidir no ensino da criança e passou para a colocação desta em situações onde possa aprender por si mesma, e é fulcral no ensino da música criar contextos de aprendizagem que promovam a criatividade e a exploração musical, independentemente da idade, pois, nas palavras de Paynter e Aston: “[...] the first and last ‘rule’ in music is the ear. It is our only guide in evaluating the sounds which express things we want to say. The true ‘rudiments’ of music are to be found in an exploration of its materials - sound and silence.” (Paynter & Aston, 1970, p.8)

Se a actividade musical é predominantemente prática, activa e criativa, acredito que o seu ensino deva ter as mesmas características, e foi esta uma das principais preocupações ao planificar as minhas aulas de estágio.

Durante a observação de aulas fui interagindo pontualmente com alguns alunos e cheguei a substituir a professora cooperante numa aula no 1º período. Nesse dia a

professora, devido a um imprevisto de ordem pessoal, conseguiu apenas chegar no final da primeira aula e pediu para ser eu a colocar em prática a sua planificação. Tratou-se de uma aula do 6º ano, cujo o conteúdo era sobretudo teórico. A planificação da professora, enviada por email de manhã, continha uma ficha sobre os aerofones e a visualização de alguns vídeos. Por ser saxofonista, aproveitei para demonstrar o meu instrumento e explicar como funcionam os instrumentos de sopro de madeira, em especial, o saxofone. A confiança que a professora depositou em mim para a substituir revelou-se crucial no incentivo à minha autoconfiança, principalmente no que respeita à relação com os alunos. Foi a primeira vez que me coloquei no papel de professor perante os alunos; estes, após a excitação inicial, deram mostras de respeitar a minha dinâmica, que nessa aula foi muito semelhante à que estavam habituados.

Devido a esta experiência de substituição no 1º período, quando comecei a leccionar as aulas de estágio, senti-me mais integrado e confiante. Contudo, reconheço ter sentido algum nervosismo por ter outro professor a assistir às minhas aulas. Os alunos reagiram bem à minha transição para o papel de professor, mas, nas primeiras aulas, mostraram-se mais agitados nos momentos em que o o estilo lectivo tomava maior distância àquilo a que estavam habituados. Menciono, como exemplo, duas situações em que isso aconteceu. Na primeira, pedi aos alunos para descobrirem, a pares e nos xilofones, o resto da melodia que já tínhamos cantado várias vezes em sílaba neutra e já tínhamos descoberto em conjunto no nome das primeiras notas. Na segunda, desafiei os alunos a comporem, em grupo de três ou quatro, um acompanhamento com instrumentos de percussão para o “Hino à Alegria” de Beethoven. Considero importante dar este género de autonomia e responsabilidade aos alunos, mas existe sempre alguma agitação nestas situações. Ainda assim, penso que o ambiente poderá ser um pouco mais calmo se houver consistência neste tipo de actividades e se os alunos forem habituados a trabalhar desta forma. Após uma das aulas em que usei este método, a professora cooperante confessou não conseguir trabalhar com tanto barulho e não sentir que esta metodologia funcione com ela.

Um dos objectivos da minha primeira aula de estágio no 5.º ano consistia em conquistar os alunos e capacitá-los a aprender a tocar e a cantar uma música completa. Tratou-se também de uma aula de transição entre o estilo de leccionar da professora cooperante e o meu, para a qual adoptei uma estrutura e algumas estratégias com alguma semelhança (por ex: vídeo para contextualizar a música e o tema; utilização de acompanhamento áudio gravado). Os alunos mostraram-se interessados, e considero ter sido uma planificação simples de aplicar.

Também para o 5º ano, planifiquei 4 aulas dedicadas à música “Feeling”, do grupo HMB. Na realidade, os alunos começaram a conhecer a música informalmente antes da primeira aula dedicada a esta música. Em aulas anteriores mostrei dois vídeos de *performances* diferentes da banda; ouvimos a música no final de duas aulas e disponibilizei-a na plataforma do colégio. Assim, quando comecei a ensinar formalmente a canção, muitos alunos já estavam familiarizados com a sua melodia e letra, e foi simples motivá-los para aprender o arranjo que tinha escrito. As partes instrumentais foram trabalhadas utilizando primordialmente o movimento, principalmente devido ao carácter sincopado da música. Todos os alunos aprenderam a cantar todas as partes instrumentais, mesmo sabendo de antemão que nem todos seriam capazes de tocar tudo. Numa destas aulas consegui que um dos alunos da turma, que costuma brincar nas aulas para disfarçar a sua dificuldade em tocar, reagisse bem a um desafio meu para tocar pandeireta, tendo participado de um modo mais concentrado e empenhado. Creio que esta situação foi possível graças à proximidade conquistada durante as minhas interacções anteriores com a turma. Em contraste, terei contribuído para a agitação da turma numa ocasião. A confusão de entrada de alunos e a dificuldade em os concentrar levaram-me a ser um pouco brusco ao chamar a sua atenção para o início da actividade. Em consequência, apenas alguns se acalmaram. É fundamental manter o distanciamento emocional perante a indisciplina e talvez tivesse sido preferível desvalorizá-la até um certo grau. Poderia ter simplesmente começado a primeira actividade, que consistia na audição com movimento

da canção, com os que estavam disponíveis, e não dar importância aos restantes alunos. Acredito que passado alguns minutos quase todos estariam a participar activamente.

Dediquei duas aulas do 5º ano à música “Cantaloupe Island” do pianista Herbie Hancock. O objectivo principal consistia em, além de introduzir o género musical Jazz, tocar o ostinato característico da música, sem a mudança de acordes, e improvisar em Ré dórico. De forma a cativar os alunos, utilizei uma versão desta música da banda US3, que incorpora elementos do Hip Hop e do Funk, de 1993. Os alunos demonstraram interesse na música e tornou-se mais fácil ouvirem, na segunda aula, a primeira versão desta música que faz parte do disco “Empyrean Isles” de 1964. Considero fundamental tentar cativar os alunos, aproximando as músicas dos seus gostos musicais e contextualizando-as, com o intuito de os motivar e empenhar. Trata-se também de um passo importante a dar, antes de introduzir alguma música mais distante do seu universo, como foi o caso de “Ballet Des Petits Poussins Dans Leur Coque”, um dos andamentos da peça “Quadros de uma exposição”, de Modesto Mussorgsky. Ao ter-me aproximado do gosto deles, pude neste caso pedir-lhes atenção para ouvir uma orquestra sinfónica, e ser respeitado. A actividade sobre esta peça de Mussorgsky ocupou 3 aulas, nas quais se abordaram as diferentes famílias de instrumentos; realizou-se um acompanhamento com percussão corporal, no qual os alunos experimentaram ocupar o papel de maestro, dirigindo os colegas na execução do acompanhamento. Os alunos reagiram bem à exposição de conteúdos mais teóricos com o auxílio de vários vídeos, intercalados com a actividade de percussão corporal.

Com o objectivo de trabalhar em par pedagógico, planifiquei, em conjunto com a minha colega de estágio, três aulas de 6º ano. As aulas foram integradas na planificação da professora cooperante, que tinha planeado um projecto sobre o compositor Ludwig van Beethoven. Revelou-se proveitoso trabalhar em conjunto na planificação, cada um contribuindo com ideias diferentes e complementando as ideias do outro. A música “Hino à Alegria” foi escolhida por já ter sido ouvida por quase todos os alunos,, provavelmente sem conhecerem o seu compositor, e pela facilidade que proporciona da sua execução,

por parte dos alunos, nos xilofones. A escolha obedeceu ainda ao intuito de desenvolver o treino auditivo dos alunos através da memória musical. É interessante realçar que a minha colega de estágio dificilmente teria escolhido esta música de entre todo o repertório de Beethoven, o qual conhece bem. Confessou-me que teve dificuldade em motivar os alunos a aprender uma música de que não gosta muito. Esta ocorrência valida a importância de um professor se identificar com o que vai ensinar, de forma a poder motivar e interessar os seus alunos.

As aulas com um par pedagógico correram bem e foi interessante as diferentes dinâmicas que cada um imprimia nas actividades. Contudo, não definimos previamente a dinâmica de cada aula, nem qual o ponto da planificação em que cada um de nós iria liderar a aula. Por esta razão, ocorreram alguns atropelos, porque estamos os dois habituados a leccionar sozinhos uma turma. No final, a professora cooperante deu-nos um *feedback* positivo. Ainda assim, chamou-nos à atenção por não termos feito um pequeno aquecimento vocal antes de colocar os alunos a cantar, e por não termos realizado nenhuma leitura musical, pois havia tempo para isso. A minha colega e eu decidimos dar mais ênfase ao treino auditivo e à memória musical, trabalhando sem a partitura. Mesmo após a crítica da professora, acredito que a nossa escolha foi a correcta, mas penso que poderíamos ter também realizado leitura na parte B da música e, desta forma, realizar uma aula mais completa.

Numa das aulas que dei ao 6º ano estava quase afónico. Apoiei-me no piano e consegui algum sucesso no que tinha planeado. Tratando-se do dia em que havia 3 turmas de 6º ano seguidas, com a mesma planificação, a professora cooperante decidiu que seria ela a dar a mesma aula nas outras turmas. Foi muito interessante assistir à forma como a mesma planificação toma contornos distintos com outro professor. Ao contrário de mim, a professora explicou logo que o objectivo do projecto era conhecer um compositor, e que este compositor iria ser Beethoven. Sendo um dos seus compositores preferidos, transmitiu paixão ao contextualizá-lo. No ensino da melodia, cantou logo com nome de notas, não fazendo o exercício de treino auditivo que estava programado. Ao saber a

direcção e objectivo prévio de cada actividade, pude aperceber-me melhor de várias estratégias da professora e das diferenças entre a sua forma de leccionar e a minha. A principal diferença residiu na forma apaixonada, quase contagiante, usada pela professora na explicação sobre um dos seus compositores preferidos. Dando a Beethoven um carácter quase de super-herói, contribuiu para motivar os alunos – queriam saber mais e tocar a sua música. Creio que aprendi ainda mais ao observar a condução, por outrem, de uma aula que tinha sido planificada por mim.

Algumas das planificações foram utilizadas para os dois anos de escolaridade do 2º ciclo, havendo diferenças na sua aplicação, principalmente ao nível de profundidade dos conteúdos teóricos, mas também na interpretação dos alunos. Um destes casos foi o Projecto Cartoon. Apelidei desta forma três sessões de improvisação sobre curtas metragens de animação. Trata-se de um projecto com o objectivo de estimular os alunos para a composição em tempo real, desenvolvendo também várias questões de foro artístico e despertando os alunos para a importância da música e da sonoplastia no cinema e no teatro, um tema que muito me apraz. Após as três sessões, foi interessante constatar o nível de empenho e de participação de alunos normalmente mais alheios durante a aula. Também foi proveitoso observar o grau de detalhe com que alguns alunos, que muitas vezes demonstram um desempenho prático inferior aos outros, utilizam de forma criativa os vários elementos musicais e aplicam correctamente os conteúdos trabalhados. Os alunos apropriaram-se de várias noções artísticas e experimentaram outro modo de fazer música. O facto de terem que tomar decisões de composição em grupo e de se organizarem para a interpretação das suas ideias, ajudou a desenvolver algumas relações entre eles, bem como a promover a sua cooperação e capacidade de trabalho de grupo. Estas aulas foram também influenciadas por John Paynter e Peter Aston que, no seu livro “Sound and Silence: classroom projects in creative music” (1970), referem a necessidade de cultivar o artista existente em cada um de nós, e afirmam que ao incentivar as crianças na escola a serem criativas estamos a encorajá-las a pensar como artistas. (Paynter & Aston, 1970). Também Edwin Gordon, no seu livro “Teoria de

aprendizagem musical: Competências, conteúdos e padrões”, refere que “[...] quando um professor incute nos alunos a capacidade de criar e improvisar a sua própria música, a música torna-se propriedade dos próprios alunos.” (Gordon, 2000, p.61) Não interessa a relativa qualidade musical das criações dos alunos, interessa sim o sentimento de pertença que os alunos ficam relativamente à música que criaram. (Gordon, 2000) Para mim, este é um dos grandes objectivos de um professor de música.

Em algumas aulas trabalhei em par pedagógico com professora cooperante, acompanhando-a num dia inteiro nos ensaios das suas turmas para o concerto do 2º ciclo e ajudando-a a organizar e a dinamizar as turmas nas eliminatórias dos Ídolos. Considero estas experiências muito interessantes e importantes, apesar de ter sentido inicialmente algum constrangimento por ter outro professor na sala, capaz de me avaliar na relação com os alunos e no modo de dinamizar a aula. Trabalhar em par pedagógico requer uma boa articulação entre os dois professores, bem como respeito e confiança mútuas no trabalho. Permite ainda realizar um trabalho mais completo, quase impossível de concretizar quando se está sozinho perante uma turma. Como exemplo, um professor pode liderar o conjunto da turma, enquanto o outro orienta individualmente os alunos com mais dificuldades. Este foi o caso dos ensaios que realizei com a professora e as suas turmas para o concerto do 2º ciclo.

### **3.4. Aulas Extracurriculares**

#### **3.4.1. Projecto de Sonoplastia**

Este projecto extracurricular foi desenvolvido com os alunos na última semana do 2º período que, neste colégio, é dedicada exclusivamente a projectos extracurriculares e multidisciplinares em todos os níveis de ensino.

O trabalho realizado com os alunos consistiu na composição da banda sonora, da sonoplastia e na gravação dos diálogos para um filme de animação, em *stop motion*, criado também pelos alunos do 2º ciclo. A equipa de estágio ficou exclusivamente



encarregue deste projecto, que durou cerca de 30 horas de trabalho em sala com um conjunto de 24 alunos. Já conhecíamos quase todos os alunos através das nossas aulas observadas e leccionadas ao 6º ano. Tratou-se de um grupo motivado para a actividade, pois todos os alunos foram escolhidos pela professora cooperante, que teve em consideração o interesse e a capacidade musical de cada um deles.

Na semana anterior, a minha colega de estágio e eu planificámos o trabalho a efectuar. A planificação, ainda que simples, serviu como um guia do trabalho a realizar e ajudou-nos a não nos desviarmos do nosso objectivo. Essa planificação encontra-se em anexo.

Com base na nossa experiência como compositores e também como professores, foi simples elaborar os métodos a adoptar para a composição colectiva e para a criação da sonoplastia. Houve uma grande coordenação com o departamento de artes, que nos possibilitou acesso atempado ao *storyboard*, guião e ilustrações que iriam dar origem ao filme.

Todas as actividades da semana foram realizadas em conjunto com os alunos, concedendo-lhes total liberdade criativa, sem deixar de lhes inculcar a noção da responsabilidade da criação deste projecto em apenas uma semana. No primeiro dia lemos a história várias vezes, apoiados no *storyboard* para visualizar a acção, e realizámos uma chuva de ideias sobre os sons de cada cena. Dessa actividade definimos os sons que queríamos gravar e o material necessário para criar cada som. Foi um processo divertido e criativo, que incluiu algumas visitas a outros espaços do colégio para agregar o material necessário. Durante o *brainstorming*, fomos também experimentando alguns sons na sala com o material que tínhamos disponível. Por exemplo: para criar o som do talhante a cortar carne, batemos com vários livros e cadernos em algumas superfícies, até conseguir o som desejado. Ao longo das várias leituras da história, a minha colega e eu fomos ouvindo a voz de cada aluno e realizámos um pequeno *casting* para, com os alunos, escolher a voz de cada personagem. Antes de terminar a primeira manhã de trabalho, tínhamos, de um modo informal e descontraído, conseguido apurar uma noção de todos

os sons e diálogos que iríamos gravar além de ter definido o material necessário e decidido quem iria gravar cada voz. Merece destaque, ainda, o facto de nessa manhã se ter delegado em alguns alunos voluntários a tarefa de anotar todas as decisões. Da parte da tarde, após um balanço do trabalho efectuado, dividimos os alunos em dois grupos e realizámos uma sessão de improvisação e composição. Com base na minha experiência como professor de Expressão Musical do 1º ciclo, foi simples desafiar alunos do 6º ano a improvisar vários ostinatos e melodias que pudessem ser utilizadas no filme. Os alunos mostraram-se bastante participativos e criativos, embora tenham tido alguma dificuldade em acalmar o seu entusiasmo em alguns momentos. Depois, apresentámos o trabalho feito ao outro grupo e ouvimos as ideias deles, tomando a iniciativa de gravarmos tudo nos nossos telemóveis. Na segunda manhã de trabalho, acabámos a recolha do material para gravar os sons e ensaiámos alguns destes sons. Criámos uma tabela com todos os sons escolhidos e diálogos para cada cena. Fizemos, de seguida, outra sessão de improvisação e composição, separando os alunos em dois grupos diferentes dos do dia anterior. Da parte da tarde procedemos à primeira sessão de gravação, edicada aos diálogos. Escolhemos as salas de estudo da biblioteca, que apresentavam um bom isolamento e uma boa acústica. Os alunos tiveram dificuldades em se manter em silêncio durante as várias gravações e, por esta razão, a minha colega de estágio e eu decidimos que nas próximas gravações iríamos dar liberdade aos alunos para gerirem o seu tempo e requerer apenas a sua presença quando necessário ou quando estiverem concentrados e em silêncio. Nos dois dias seguintes, inteiramente dedicados às gravações, foi interessante reparar que alguns alunos tiveram dificuldades em lidar com a autonomia que lhes foi dada, enquanto outros conseguiam perceber quando já não estavam a ser produtivos ou quando perturbavam o trabalho e decidiam sair para o recreio.

Durante a criação e a gravação deste trabalho, foi patente a motivação e o interesse de grande parte dos alunos, o que nos incentivou a realizar o melhor trabalho possível. Essa semana constituiu um dos pontos altos do trabalho desenvolvido ao longo da minha Prática de Ensino Supervisionada, tanto pelo trabalho realizado e pelo resultado

final, como pela interacção com os alunos. Foi muito importante trabalhar com um par pedagógico com quem tenho extrema confiança como músico e professor, sendo possível articularmos a gestão do grupo e do trabalho.

### **3.4.2. Musicais**

Durante este ano lectivo, houve um clube de música, em horário não lectivo, para os alunos do 3ºciclo. Este clube dedicou-se a interpretar canções de musicais, desde alguns da Broadway até outros mais conhecidos dos alunos como “Glee” e “High School Musical”. O clube funcionou às quintas-feiras, das 16:45 às 17:30h, de Novembro a Abril, com a participação de dez alunos, três rapazes e sete raparigas. Após apresentarmos e divulgarmos o clube junto das turmas do 3º ciclo, realizámos um pequeno casting informal aos interessados. O grupo ficou consolidado umas semanas depois, e os alunos revelaram motivação e interesse em participar. Contudo, devido à hora do clube, às exigências escolares de cada disciplina e a todas as actividades extra-musicais, a presença dos alunos revelou-se pouco regular a partir do 2º período. Este facto prejudicou o trabalho desenvolvido, apesar de ter sido possível preparar 3 músicas para uma eventual apresentação, que nunca teve lugar. A partir do 3º período os alunos deixaram de comparecer devido aos testes e exames. Houve alguma dificuldade em gerir o comportamento dos alunos, provavelmente por falta de experiência com esta faixa etária. Tínhamos idealizado num trabalho mais conjunto, fluído e consistente, acompanhado por uma postura mais focada e interessada, mas tal não aconteceu. Inicialmente pensámos na hipótese de ter também alunos a tocar as canções, com o apoio dos professores, mas quase nenhum dos interessados demonstrou proficiência para executar as músicas. Como professores, acabámos também por desmotivar. Consideramos que, apesar do projecto não ter tido o sucesso que pretendíamos, representou mais uma experiência importante no decorrer deste estágio, por termos trabalhado com uma faixa etária diferente da que estamos habituados, e daí termos retirado ensinamentos.

### **3.5. Outros Contextos de Observação**

Com o objectivo de observar aulas em outros contextos educativos, foi possível assistir a duas sessões de 2º ciclo numa escola pública em Lisboa, e a três aulas também de 2º ciclo numa escola pública no distrito de Setúbal. Além destas, observei uma aula de música para bebés, numa escola de música em Lisboa.

Estas experiências revelaram-se de enorme valor para o meu crescimento enquanto professor de música, por me terem colocado em contacto com outros contextos educativos, díspares do local onde realizei o meu estágio.

#### **3.5.1. Escola Pública do Distrito de Lisboa**

No final do 1º período desloquei-me a uma escola pública em Lisboa, com 2º e 3º ciclo, onde estagiaram três colegas minhas, com o intuito de observar duas aulas de Educação Musical, de 90 minutos cada, leccionadas pela professora cooperante dessa escola.

A sala de Educação Musical dispõe de luz natural, apoiada com luz artificial. Está equipada com um quadro branco, projector, computador, sistema de som e piano digital. Na arrecadação anexa à sala existem vários instrumentos Orff de altura definida e indefinida. As mesas estão dispostas em U, havendo também 4 mesas no centro da sala, permitindo à professora ter contacto visual com todos os alunos. A sala é pequena para a quantidade de mesas que tem, sendo possível sentar 30 alunos. Por esta razão, o espaço existente não é propício a actividades de movimento. Mesmo deslocando as mesas no centro, não existe espaço suficiente para todos os alunos se movimentarem confortavelmente pela sala.

A primeira turma observada era do 6º ano, composta por 29 alunos, dos quais faltava um. A aula, talvez por ser no primeiro tempo da manhã, iniciou-se um pouco depois da hora marcada, com alguns alunos ainda a chegar depois do seu início. A professora começou por escrever o sumário no quadro e por pedir a um aluno para

resumir a aula anterior. Após o resumo, a professora perguntou quais os conteúdos trabalhados nessa aula e ajudou os alunos a reverem alguma da matéria dada.

A escola adopta o livro 100% Música (Neves, Amaral & Domingues, 2013), e a primeira actividade da aula consistiu em rever uma peça que já tinha sido trabalhada: “Terra Nova”. Com o auxílio do CD-Rom do livro, a professora projectou a pauta no quadro e iniciou o acompanhamento gravado. Com o início da música, a turma, que até então revelou ser irrequieta e predisposta a conversas paralelas, acalmou e os alunos participaram com gosto na execução da respectiva percussão corporal. Seguidamente, todos entoaram, com sílaba neutra, o ritmo da música e realizaram uma revisão teórica sobre o nome das figuras rítmicas e o seu valor. Esta actividade não constava do sumário da aula, e acredito que, além de uma forma de revisão, tenha consistido numa estratégia para levar os alunos a se concentrarem na aula, da mesma forma que a minha professora cooperante utiliza a canção de boas vindas. Enquanto professor de Expressão Musical, costumo utilizar estratégias semelhantes para iniciar as minhas aulas, independentemente do nível de escolaridade.

A actividade seguinte consistiu na execução na flauta da música “Escalar em Dó”. Antes de começar, os alunos identificaram visualmente as notas e as figuras rítmicas, com o auxílio da projecção da pauta. Executaram a música na flauta, enquanto liam do quadro e acompanhados pelo suporte áudio do livro. A professora simulou tocar, virada para os alunos, demonstrando as posições na flauta, enquanto estes tocavam, o que levou muitos deles a copiarem as posições da professora em vez de lerem a pauta. Ao longo das repetições seguintes a professora não dirigiu os alunos, nem os ajudou com as respirações necessárias para a correcta execução da música. Na minha opinião, é fundamental ensinar os alunos a respirar bem enquanto tocam, mesmo quando não é um instrumento de sopro, e considero muito importante dirigir os alunos, da melhor forma possível. Poderá ajudá-los no seu desempenho, a tocarem juntos e a se sentirem mais apoiados, tornando a actividade ainda mais musical e próxima de um contexto real. A professora acaba esta

actividade informando os alunos de que iria haver um teste na próxima aula, sobre esta música.

De seguida, a docente projectou uma pauta em branco no quadro, dando início a matéria nova: os intervalos. A professora enunciou vários exemplos de intervalos, cantando ao piano, relacionando-os com algumas músicas que haviam sido trabalhadas anteriormente. Gostei do modo como a professora apresentou os vários intervalos, integrando-os em diferentes músicas. Os alunos também demonstraram mais interesse e atenção neste momento. Depois, a professora escreveu os vários intervalos no quadro, ajudando os alunos a visualizar a matéria, e explicou também a diferença entre intervalos harmónicos e melódicos. No final pede para passar para uma página específica do livro de actividades. Seguidamente, escreveu uns exercícios no quadro e pediu aos alunos para os resolverem no quadro, ajudando-os individualmente nesse momento. Durante esta parte da aula houve alguma agitação por parte dos alunos. A professora tenta ignorar, mas acaba por ir chamando à atenção e ameaçando com idas ao quadro. Contudo, os alunos pouco alteram o comportamento.

A aula prossegue com uma música nova, “Europa”, do guitarrista Carlos Santana, também presente no livro adoptado. A professora começa por analisar a pauta, relacionando-a com a matéria anterior. Os alunos continuaram a demonstrar agitação e cansaço; nessa altura a duração da aula já tinha ultrapassado uma hora. A professora mantém a sua atitude calma e assertiva, e prossegue a aula com audição da música. Explica que esta música tem duas partes de flauta que servem de acompanhamento. Os alunos mantêm o seu comportamento no final da audição e a professora ameaça retirar-lhes o tempo de intervalo se não se acalmarem. Esta ameaça surte algum efeito e é possível terminar a aula abordando algumas questões teóricas e ouvir a música algumas vezes.

O arranjo desta música, presente no livro 100% Música, leva-me a questionar se seria possível desenvolver o mesmo tipo de actividade utilizando uma versão de Carlos Santana. Creio que perante uma versão mais real de uma música, os alunos demonstrarão

mais interesse e, conseqüentemente, mais empenho para participar na aula. Mesmo que a versão da música a trabalhar seja a do livro, as primeiras exposições à música podem e devem ser as mais reais que seja possível, pois são essas versões que todos ouvimos no dia-a-dia, nos mais variados contextos.

Após esta aula, observei uma outra de 90 minutos de uma turma do 5º ano. Esta turma é composta por menos alunos porque um deles tem necessidades educativas especiais. O início da aula foi semelhante ao da aula do 6º ano, com a escrita do sumário e revisão da aula anterior.

A primeira actividade da aula foi dedicada ao treino auditivo. Primeiro, a professora tocou piano e cantou várias músicas, pedindo aos alunos para cantar a tónica no final. De seguida, os alunos cantaram padrões tonais no modo maior e no modo menor. No final desta parte, a professora alternou entre maior e menor, perguntando ao grupo em que modo estava. Da minha parte, gostei de ver um momento dedicado ao treino auditivo. Numa conversa posterior com uma das minhas colegas a estagiar nesta escola, percebi que a professora, nas turmas de 5º ano, costuma realizar actividades de treino auditivo no início das aulas.

A segunda actividade da aula baseou-se na música “Dixieládó II” do livro 100% Música. A professora explica que esta música tem o mesmo ritmo que “Dixieládó I”, mas o seu ritmo está agora escrito numa pauta, utilizando duas notas (Lá e Dó), e deverá ser tocado na flauta. Tal como na aula do 6º ano, a pauta é analisada em conjunto, e os alunos lêem os ritmos e as notas antes de tocar. A professora revê as posições necessárias na flauta e ajuda em algumas questões técnicas. Constatei que a professora denota maior à-vontade com esta turma, talvez pelo número de alunos ser inferior e haver menos agitação. Contudo, dois alunos gémeos tentam, propositadamente, prejudicar o ambiente da sala, desrespeitando directamente as indicações e as regras da professora. A professora acaba por decidir que um deles já não pode participar nesta parte da aula e, passado uns minutos, faz o mesmo ao irmão. A aula prossegue com os alunos a cantarem a linha melódica das flautas, com o nome das notas e acompanhados pela gravação. A

professora desloca-se pela sala, cantando e corrigindo alguns alunos. Voltam a repetir a música realizando a percussão corporal, ao mesmo tempo que cantam com nome de notas. Entretanto, a professora desafia os gémeos a voltarem a participar na aula. Durante esta actividade, a professora não deu importância a algumas participações fora do contexto, mas chamou a atenção, várias vezes, a alguns alunos que se mantiveram a conversar durante este tempo. É curioso notar que a professora tenha advertido, repetidamente, os alunos de que não deveriam bater com a flauta na mesa, e ela própria o tenha feito para requerer silêncio na sala. No fundo, está a exemplificar um comportamento que os alunos copiam posteriormente. Tal como na aula anterior, esta música ficou para trabalho de casa e será avaliada na aula seguinte. Estes desafios terão certamente o intuito de provocar nos alunos a preocupação em se dedicarem à disciplina fora da escola, praticando a música para a avaliação. No entanto, para os alunos, uma avaliação tem normalmente um carácter negativo, e o tempo que poderão dedicar à Educação Musical poderá ser interpretado como uma obrigação desnecessária. Tanto uma coisa como outra não contribuem para estabelecer uma boa relação com a música e, principalmente, com a Educação Musical.

Para terminar esta actividade, que ocupou grande parte da aula, os alunos transcreveram a música para o seu caderno de actividades, com o auxílio da professora sempre que necessário. A professora zangou-se com os alunos que não tinham o caderno de actividades e com aqueles que não estavam a passar a música inscrita no quadro.

Finalizando a aula, e no meio de alguma agitação suscitada pela longa duração da aula, a professora começou um tópico novo – intensidade. Foi difícil manter a concentração dos alunos. Apesar de o final de uma aula poder ser um bom momento para introduzir um assunto a trabalhar na seguinte, creio que o modo de abordar matéria nova no fim de uma aula de 90 minutos deveria ser mais prático e activo. Desta forma, os alunos estariam, provavelmente, mais empenhados e concentrados.

A sala de educação estava equipada com vários instrumentos que não foram utilizados nas aulas assistidas. Como referi anteriormente, idealizo uma aula de Educação



Musical como algo de cariz predominantemente prático, onde os alunos cantam e tocam. Senti falta de mais actividades práticas, principalmente com os instrumentos disponíveis na sala de aula. As minhas colegas de estágio argumentam que uma das razões para tal é a grande dimensão das turmas e o reduzido espaço para colocar instrumentos; perde-se, assim, muito tempo útil de aula.

Ao contrário do colégio onde realizei o meu estágio, esta escola adoptou um livro de música. Foi a primeira vez que assisti a aulas de Educação Musical com um livro adoptado. Baseando-me no que observei ao longo do estágio e na minha experiência como professor de música, prefiro dispor de liberdade para escolher o repertório a trabalhar com os alunos e a sequência dos conteúdos a trabalhar. Cada turma apresenta uma realidade diferente, e gosto de poder decidir a planificação que julgo mais conveniente. A existência de livro acarreta mais custos para os encarregados de educação e aumenta o peso excessivo transportado pelos alunos nas suas mochilas. Ainda assim, não nego que seja útil seguir as várias actividades propostas nos livros disponíveis. Mesmo que determinado arranjo ou música não seja do meu agrado, ao consultar um livro de Educação Musical tenho sempre algumas ideias de como utilizar as actividades propostas.

A oportunidade de assistir a estas aulas fez-me tomar contacto com uma realidade diferente do contexto em que realizei o estágio. A sala estava bem equipada, embora pequena e sobrelotada. Considero que as aulas de 90 minutos, sem intervalo, são muito extensas e pouco proveitosas para todos os envolvidos. Alguns alunos são muito indisciplinados, mas talvez fosse possível cativá-los com uma postura mais activa da parte do professor e com aulas mais práticas. Mesmo pensado que as actividades práticas podem ser mais propícias à indisciplina, da minha experiência como professor, cheguei à conclusão de que os alunos acabam por aprender melhor, por criarem outra relação com a música e com o professor. Havendo consistência nas regras e no modo de realizar as actividades, a indisciplina deixa de ser um problema regular.

### **3.5.2. Escola Pública do Distrito de Setúbal**

No início do 3º período desloquei-me a uma escola pública no distrito de Setúbal, para observar três aulas de Educação Musical do 2º ciclo. Nesta escola, as aulas de Educação Musical do 2º ciclo têm a duração de 45 minutos e acontecem duas vezes por semana. A sala de Educação Musical é bastante desafogada, possuindo vários instrumentos Orff de altura definida e indefinida, quadro branco, sistema de som e um piano digital. Está mobilada com cadeiras com prancha encostadas à parede e uma secretária para o professor. A sua disposição permite que haja um grande espaço livre no meio da sala, favorável a actividades de movimento e à prática vocal e instrumental.

Antes de começar a primeira aula da manhã, com uma turma do 5º ano, o professor manteve uma conversa com os seus alunos sobre o comportamento menos adequado na aula anterior. Expressou-se de um modo calmo, porém afirmativo, e expressou confiança na capacidade de os alunos adoptarem uma atitude correcta na aula.

Depois de escrito o sumário e realizada a chamada, o professor pediu aos alunos para se disporem em pé, numa roda. Esta foi a única vez que os alunos escreveram durante a aula. O professor colocou-se no centro da roda, começou por cantar uma melodia em modo maior, criando o contexto tonal, e pediu aos alunos para cantarem a tónica sempre que dava a indicação. Com a mesma estratégia, o professor cantou e pediu aos alunos para cantarem a primeira nota de pequenas melodias. Seguidamente, o professor cantou excertos da música “Índios da meia praia” de Zeca Afonso, música que vinha sendo trabalhada nas últimas aulas, e foi pedindo a vários alunos para terminarem as frases que estava a cantar. Durante este momento, o professor foi demonstrando a pulsação com algum movimento corporal, incentivando os alunos a imitarem-no. Depois, os alunos cantaram padrões tonais, em modo maior, em conjunto ou a solo.

O segundo momento da aula consistiu na prática instrumental. Os alunos estão a aprender um acompanhamento para a música “Índios da meia praia”, tocado nos xilofones. Tratando-se de uma turma grande, e não havendo instrumentos para todos, os

alunos dispõem-se em pares e tocam à vez nos instrumentos. Demonstram autonomia e habituação a esta rotina; são também os alunos que vão buscar os instrumentos e os colocam no sítio. Na música em questão, todos alunos sabem cantar todas as partes, e tocar quase todas. A linha melódica do xilofone soprano constitui a excepção, por apresentar mais complexidade. O professor demonstra como esta se toca, cantando a melodia, ajudando os alunos a memorizá-la e a visualizar o movimento necessário para tocar. Neste momento, os alunos poisam as baquetas e simulam tocar nos instrumentos. A meio da actividade, dois alunos são convidados, de um modo calmo e assertivo, a sentarem separados e longe dos colegas, por estarem a perturbar o decorrer da actividade, tendo sido previamente avisados algumas vezes. São realizados vários exercícios para ajudar os alunos a consolidar esta parte. Antes de sair, os alunos revêem a canção propriamente dita e o professor comunica que na próxima aula vão começar a tentar tocar e cantar a música toda, com o arranjo completo. Este desafio parece ser aceite pelos alunos com entusiasmo.

Antes da segunda aula, também do 5º ano, o professor informou de que se tratava de uma turma um pouco mais complicada ao nível comportamental.

A aula iniciou-se de modo diferente. O professor deslocou-se para meio da sala e, com os alunos sentados nas cadeiras, cantou a música “Heart and Soul”. No final, pediu aos alunos para cantarem a tónica. Talvez por questões relacionadas com o comportamento da turma, o professor optou por não perder tempo com a escrita do sumário e com a chamada, e não colocou os alunos em pé em círculo, para lhes dar tempo para acalmar depois do intervalo.

Tal como na turma anterior, os alunos estão organizados em pares e foram buscar os seus instrumentos. O arranjo desta música tinha um ostinato de acompanhamento, tocado nos xilofones, com as notas Dó e Sol. Os alunos acompanham, enquanto o professor canta e toca a música no piano. No final, o professor pergunta qual o intervalo deste ostinato, ajudando na resposta. De seguida, o professor pede aos alunos que só

toquem o ostinato quando ele parar de tocar piano, com o intuito de fortalecer o sentido de pulsação.

Em continuação, os alunos são desafiados a continuar a descobrir a melodia nos seus instrumentos. O professor orientou e ajudou cada grupo individualmente, sugerindo aos alunos que cantem a melodia enquanto tocam para descobrir, nota a nota, como esta se executa no xilofone. Passado uns minutos, alguns alunos já sabiam tocar toda a melodia e foram convidados a ajudar os colegas. O professor cantou sempre a melodia com nome de notas até à nota em que os alunos sabiam, depois passava a cantar, utilizando sílaba neutra. Numa fase final, o professor tocou um novo ostinato de acompanhamento e desafia os alunos a descobrirem as suas notas.

Nas minhas aulas, costumo utilizar este tipo de actividades e estratégias. Ensino primeiro os alunos a cantar e depois ajudo a descobrir auditivamente as notas que se destacam, dependendo sempre da música. Numa terceira fase, vou orientando os alunos na descoberta das notas no xilofone. Foi gratificante observar um professor com muito mais experiência a realizar uma actividade idêntica. Reparei que o professor deu mais tempo aos alunos e deixou que a responsabilidade desta aprendizagem seja mais dos alunos e menos do professor. O professor teve um papel de orientador na descoberta musical, algo que muito me apraz ver e realizar no ensino da música.

A terceira aula que observei foi de outra turma do 6º ano. Iniciou-se com um aquecimento utilizando a música que estão a trabalhar, tal como foi feito nas aulas anteriores. Esta turma tem estado a aprender um arranjo da música “Gesto Certo”, dedicada ao suporte básico de vida. A letra é da autoria do seu director de turma, e a música foi composta pelo professor de música.

A turma já conhece bem a canção e a parte instrumental da primeira secção da música. Após se terem distribuído e organizado com os instrumentos, os alunos visualizam a sua parte instrumental nos xilofones, enquanto o professor canta, acompanhando-se ao piano, e vai dando indicações verbais sobre as partes instrumentais, enquanto canta.

Seguidamente, toca uma parte nova ao piano e pede aos alunos para ouvirem com atenção, referindo a importância de conhecer auditivamente a música, antes de a tentar tocar e antes de a ver escrita numa pauta. O docente volta a tocar, mas no jogo de sinos, e explica a ligação com a outra secção. Trata-se de uma parte a duas vozes, em uníssono rítmico, e o professor canta a voz mais grave. Tal como nas aulas anteriores, esta melodia é ensinada a todos os instrumentistas, mesmo sendo a melodia do jogo de sinos. A música tem a alteração de Fá sustenido, que aparece na voz aguda desta parte, e os metalofones não têm essa lâmina. O professor aproveita este facto para surpreender os alunos quando estes se apercebem que o som que estão a ouvir não se encontra nas lâminas disponíveis. Depois de confrontar os alunos com a diferença entre Fá natural e Fá sustenido, o professor toca a canção em outros tons. Gostei especialmente deste momento de descoberta. Possibilitou aos alunos tomarem contacto com conceitos musicais importantes de uma forma informal e propícia a motivá-los a compreender o que tinha acontecido. Alias, julgo ser importante realçar a postura informal do professor que, muitas vezes, se colocou no papel de orientador da descoberta dos alunos.

Este estilo de aulas dá origem a algumas conversas paralelas e momentos um pouco mais confusos. Nesses momentos, o professor deu pouca importância ao sucedido, chamando apenas a atenção em certos momentos de maior agitação, mas sempre sem se exaltar. Demonstra tentar levar o objectivo de fazer música até ao final, interrompendo a actividade poucas vezes. Em alguns momentos mais confusos utilizou a técnica de se sentar no chão calado, à espera que os alunos acalmem, revelando-se eficaz. A sua relação com os alunos é próxima e de confiança, o que contribui para um ambiente pedagógico propício à aprendizagem.

Gostava também de sublinhar o carácter predominantemente prático das aulas observadas. Esta abordagem exige mais esforço de planificação e de gestão da aula. Contudo, os alunos demonstraram interesse, empenho e participaram de uma forma activa, adquirindo os conceitos e os conteúdos trabalhados de uma forma prática, portanto associados a um contexto real. Os autores Paynter e Aston reforçam esta ideia:

“Our ‘special subject’ cannot live it left in a box itself, a set of disciplines and techniques unrelated to anything else. It is a part of the wide field of human experience and needs to be understood in that context first.” (Paynter & Aston, 1970, p.2)

Estas aulas exerceram uma influência muito positiva no meu modo de idealizar aulas de Educação Musical, principalmente por ver colocadas em prática, de um modo eficaz, várias estratégias e metodologias com as quais me identifico.

### **3.5.6. Música para Bebés**

No dia 23 de Abril de 2016, assisti a uma sessão de Música para Bebés, numa escola de música em Lisboa. A sala utilizada para estas aulas é ampla, sem mesas, apenas com algumas cadeiras encostadas à parede e vários colchões na outra metade da sala. Esta não dispõe de luz natural e está equipada com sistema de som e um piano acústico. O espaço é propício a actividades de movimento devido à quase ausência de mobiliário. A aula decorreu sobretudo na zona dos colchões, e foram apenas utilizados o piano, uma flauta de bisel e as paredes para improvisações rítmicas e acompanhamento rítmicos às várias canções. Na minha opinião, o espaço adequa-se a este tipo de aula, principalmente por ser amplo, não ter mobiliário desnecessário, ter um piano acústico, sistema de som e zona com colchões que delimita um pouco o espaço principal da aula. Contudo, creio que o facto de a sala não ter luz natural torna-a menos confortável. E, também na minha opinião, o espaço poderia ter algum ornamento, adereço, que o tornaria mais confortável e direccionado para a faixa etária em questão. Por exemplo: almofadas coloridas que, não sendo necessárias para a aula em si, contribuiriam para tornar o espaço mais apetecível e sugestivo, podendo cativar mais facilmente crianças.

A aula observada teve 3 crianças de dois anos, acompanhadas pelos pais. Pelo que observei, a presença e participação dos pais pareceu contribuir para o envolvimento e a participação dos alunos, havendo potencial para se tornar num momento importante de família. O professor esteve sempre perto dos alunos, variando entre estar de pé a dançar e deitar-se ao nível deles, interagindo assim com as três crianças da aula e com os pais.

A aula assistida foi muito dinâmica, envolvendo actividades de movimento, canções, cantos rítmicos e improvisação. Todas as músicas estiveram ligadas a movimento, e quase sempre houve um momento de improvisação dos professores; imperou muita fluidez entre cada momento, principalmente através da brincadeira e da proximidade entre os professores e as crianças. A aula seguiu um plano previamente delineado e articulado com as sessões anteriores, sendo nela perceptível muita variedade tonal e rítmica nas várias canções e cantos rítmicos. O estilo de aula foi informal e centrado nas crianças, tendo o professor utilizado regularmente vocalizações das crianças para contextualizar a canção do momento e/ou para reproduzir padrões. Os padrões tonais foram quase todos de aculturação e surgiram sempre dentro do contexto da canção do momento. Houve a preocupação de envolver as crianças nestes momentos, através do movimento, do olhar, do toque, e aguardando, através do silêncio, alguma intervenção da sua parte. As respostas das crianças foram ouvidas e contextualizadas. Contudo, nesta aula não se registaram muitas respostas dos alunos, apenas da parte dos pais, que imitaram alguns padrões. O repertório foi também variado ao nível das métricas, e a pulsação de cada canção esteve sempre presente através do movimento. Nos momentos de improvisação rítmica, um dos professores orientava os pais para manterem a pulsação com percussão corporal ou batendo nas paredes e/ou no chão, enquanto o outro improvisava, utilizando sempre a sílaba neutra. Numa das improvisações, em métrica ternária, os pais acompanharam entoando “du-da-di”. A imitação de padrões esteve presente várias vezes ao longo da aula, e foi dirigida tanto às crianças como aos pais.

As canções foram sempre cantadas com variações de expressão e acompanhadas de movimento eloquente e variado. Por exemplo: numa canção com forma ABA, em que a métrica da parte A é binária e a parte B tem uma métrica não-usual emparelhada ( $\frac{5}{8}$ ), o professor realçou a diferença das métricas fingindo que tropeçava na parte B.

Já tinha tido a oportunidade de participar como professor nestas sessões de música para bebés em específico e foi muito proveitoso estar no papel de observador.

Apercebi-me de detalhes expressivos e de movimento da parte do professor, que nunca tinha reparado enquanto participante activo. Considero estes pormenores importantes para proporcionar uma experiência musical mais completa às crianças e aos pais. A postura e presença necessárias para estas aulas podem ser utilizadas em aulas com alunos mais velhos, com o objectivo de os fazer imergir mais na nossa aula e na música que estamos a trabalhar. Acredito que ao transmitir a nossa paixão musical e ao tentar criar vários momentos quase de espectáculo numa aula, com e sem a participação dos alunos, estamos certamente a contribuir para a relação que os nossos alunos têm com a música.



## 4. Investigação

“Reconhecer a importância da música na nossa vida é mais um passo para nos humanizarmos.” (Nogueira, 2016, p.8)

No âmbito da Prática de Ensino Supervisionada participei na investigação “A importância da música na vida dos alunos do 2º ciclo”, orientada pelo professor João Nogueira. Para além da minha presença semanal no Seminário de Orientação para a Prática de Ensino Supervisionada, dediquei uma aula de estágio à investigação. Nessa aula solicitei aos alunos que preenchessem o questionário e dinamizei uma conversa colectiva sobre a importância da música na vida de cada um. O questionário continha uma pergunta sobre a importância da música e várias outras relacionadas com o envolvimento e a auto-eficácia. A conversa colectiva baseou-se nalguns temas que conduziram a discussão entre todos os presentes. As variáveis de auto-eficácia e de envolvimento estiverem presente na investigação para compreender o grau em que a ligação à escola e as expectativas de eficácia se relacionam com a importância da música na vida dos alunos.

O objectivo desta investigação é ampliar o entendimento da importância da música para os alunos através de uma conversa colectiva em aula e uma avaliação da presença da música nas 24 horas anteriores. Desta forma, fica demonstrado que a música está presente na vida dos indivíduos e que tem um papel fundamental para alunos do 2.º ciclo. (Nogueira, 2016) É senso comum que a música nos acompanha em vários momentos da vida e que, nas palavras de Nogueira (2016), “todos nos envolvemos em música, enquanto ouvintes, executantes ou compositores, pensando ou fazendo música.” (Nogueira, 2016, p.1)

Na aula em que apliquei o questionário, foi notória a motivação dos alunos para discutir os vários tópicos: o que é música; o que é fazer música; onde ouvem música e com quem o fazem; que emoções ligam à música; de que música gostam e como o exprimem; de que forma aprendem as músicas; o que querem saber sobre música. Todos os alunos

queriam dar a sua opinião. Esta situação levou-me a conhecer melhor os alunos dessa turma, a ouvir aqueles que nem sempre intervêm nas aulas e a ter noção do modo como se relacionam com a música. Creio que também os alunos ficaram a conhecer-se melhor enquanto grupo. Esta actividade pode ser realizada numa das primeiras aulas do ano lectivo, o que permitiria um melhor conhecimento de todos, e constitui uma boa ferramenta para desbloquear a comunicação.

A minha participação nesta investigação levou-me a reflectir sobre a necessidade de aplicar estratégias que permitam aumentar o nível de auto-eficácia e, consequentemente, de envolvimento, motivação e interesse dos alunos. Nas palavras de Pajares (1996) e Schunk & Pajares (2002), citados por Nogueira (2016): “A auto-eficácia influencia a motivação, a aprendizagem e o sucesso académico” (Nogueira, 2016, p.2) A auto-eficácia implica saber fazer uma determinada acção e sentir que se é capaz de a fazer, sendo uma expectativa de eficácia pessoal. (Nogueira, 2016)

Desde os primeiros encontros, onde se debateu o objectivo da investigação, comecei a dar mais relevo a todos os momentos e actividades que possam estimular o grau de envolvimento dos alunos e de melhorar a sua auto eficácia.

Estou de acordo com Elliot (2005), citado por Nogueira (2016), quando menciona que um professor excelente desenvolve e emparelha a musicalidade dos alunos com desafios musicais adequados. (Nogueira, 2016) Reconheço que é fulcral conhecer melhor de que forma os alunos se relacionam com a música e qual a importância desta nas suas vidas, de modo a poder guiá-los eficazmente na sua aprendizagem.

Considero que esta investigação, aliada a outras do mesmo género, pode contribuir para o enaltecimento da Educação Musical enquanto disciplina do Ensino Básico, por proporcionar uma base para construir um currículo mais actual e adaptado às necessidades e motivações dos alunos de Educação Musical no século XXI.

## 5. Conclusão

Ao longo da minha Prática de Ensino Supervisionada, que inclui as aulas observadas em diferentes contextos e as aulas leccionadas, adquiri uma maior consciência do processo de ensino e de aprendizagem da música.

A observação de aulas permitiu-me tomar contacto com inúmeras situações reais do ensino da música, sobre as quais considerei importante reflectir. No período de observação de aulas foi também fulcral partilhar e debater essa experiência com os meus colegas de mestrado e com os meus professores João Pedro Reigado e João Nogueira. O papel de observador tornou-se de tal forma importante na minha reflexão enquanto professor que comecei a ser também o meu próprio observador, o que me facultou uma ferramenta fundamental de auto-avaliação.

Durante as aulas leccionadas fui capaz de aplicar as várias planificações que concebi, cumprindo o objectivo de atribuir o papel principal às actividades práticas. Foi necessário incrementar estratégias para dinamizar as turmas nesse sentido. E foi imprescindível aprender e desenvolver competências que permitam a gestão do ambiente favorável à aprendizagem no contexto de uma aula informal e prática.

Considero-me privilegiado por estar a leccionar música ao longo do mestrado. Foi possível aplicar, quase imediatamente, o que aprendi, e partilhar essa experiência com os meus professores e colegas. Aliás, a confiança, partilha e cooperação que existiu entre mim e os meus colegas de mestrado foi muito importante, e espero conseguir replicar este espírito de equipa no contexto real da profissão de professor.

Penso que, ao longo do mestrado e, principalmente, do estágio, comecei a dar mais relevância ao envolvimento dos alunos nas aulas e às várias estratégias para o proporcionar. A importância de criar um ambiente favorável ao ensino, bem como estabelecer uma boa relação pedagógica, passou a ser um dos meus objectivos de base, para permitir que os meus alunos tenham êxito nas suas aprendizagens musicais.

Este estágio, para além de ter incentivado a capacidade de auto-avaliação e de compreensão da relevância da relação pedagógica e do ambiente de aula, tornou-me mais capaz de realizar actividades maioritariamente práticas que integrem os vários conteúdos do programa de 2º ciclo. A música é uma actividade prática, que se aprende realizando-a num determinado contexto. Acredito que todas as aprendizagens devem partir destes pressupostos.

Quero realçar também a importância da formação contínua na carreira de docente como forma de actualização, auto-avaliação e motivação.

Se antes do mestrado e da Prática de Ensino Supervisionada seguia principalmente modelos de outros professores, agora sinto-me também capaz de fundamentar as minhas opções pedagógicas, de aplicá-las e de seguir o meu estilo próprio de leccionar música.

## Referências bibliográficas

Gordon, E. (2000). *Teoria da aprendizagem musical para recém-nascidos e crianças em idade pré-escolar*. (Paulo Maria Rodrigues, trad). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian (Publicado originalmente em 1980)

Gordon, E. (2000). *Teoria de aprendizagem musical: Competências, conteúdos e padrões* (Maria de Fátima Albuquerque, trad). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian (Publicado originalmente em 1980)

Green, L. (2002). *How popular musicians learn: A way ahead for music education*. London: Ashgate Publishing.

Ministério da Educação (1991a). *Programa de educação musical: Plano de organização do ensino-aprendizagem – Volume I. Ensino Básico: 2ºciclo*. Consultado em Agosto de 2016 em: [www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/eb\\_em\\_programa\\_2c\\_i.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/eb_em_programa_2c_i.pdf)

Ministério da Educação (2001a). *Currículo nacional do ensino básico – competências essenciais*. Consultado em Agosto de 2016 em: [www.cfaematosinhos.eu/NPPEB\\_01\\_CN.pdf](http://www.cfaematosinhos.eu/NPPEB_01_CN.pdf)

Mota, G. (2014). Educação musical em Portugal: uma história plena de contradições. *Debates – Unirio*, 13, 41-50. Consultado em Setembro de 2016 em: [www.seer.unirio.br/index.php/revistadebates/article/download/4609/4120](http://www.seer.unirio.br/index.php/revistadebates/article/download/4609/4120)

Nogueira, J. (2016). *A importância da música na vida dos alunos do 2º ciclo*. Documento provisório. FCSH/CESEM- Universidade NOVA de Lisboa.

Paynter, J., & Aston, P. (1970). *Sound and silence: Classroom projects in creative music*. Cambridge: Cambridge University Press.

Swanwick, K. (1979). *A basis for music education*. Windsor, Berkshire: Nfer-Nelson Publishing Company.



## **Anexos**





## Anexo 1: Planificação de Aulas Leccionadas ao 5ºano

### Planificação 1 – 5ºano

#### “Por quem não esqueci” Sétima Legião

**A**

**B**

Pro - cu - ro à noi - te Um si - nal de ti Es -  
pe - ro à noi - te Por quem não esque - ci Eu pe - ço à  
noi - te Um si - nal de ti Por quem eu não esque - ci

*D.C. à 2.ª vez INT. D.S.*

Fonte: “ 100%Música” 5ºano – Texto editora

**Forma:** Intro (12 compassos) A B A B Interlúdio (5 compassos) B

**Tonalidade:** Maior

**Métrica:** Binária

#### Objectivos

- Cantar música em modo maior e em métrica binária
- Tocar música em modo maior e em métrica binária
- Praticar leitura
- Rever conteúdos teóricos

#### Conteúdos

Altura – melodia, modo maior

Ritmo – pulsação, tempo, compassos simples, semínima, colcheia, pausa de semínima



Forma – A B A

**Material necessário**

- instrumentos Orff
- Quadro interactivo/projector
- Computador
- Vídeo
- Áudio do acompanhamento

**Gestão Letiva:** uma aula de 60 minutos

**Avaliação:** Avaliação geral do desempenho por observação directa.

Planificação da aula – Descrição das actividades
<p>Apresentar o vídeo clip “Por quem não esqueci” da banda Sétima Legião.</p> <p>Contextualizar a música.</p> <p>Pedir aos alunos para tomarem consciência da pulsação.</p> <p>Explicar que vamos aprender um arranjo da música que acabámos de ouvir.</p>
<p>Aquecimento com padrões tonais e rítmicos, com sílaba neutra.</p> <p>Nos padrões rítmicos utilizar movimento para sentir/marcar a pulsação.</p> <p>Exemplo de padrões Rítmicos</p>  <p>Exemplo de padrões Tonais</p>  <p>Cantar excertos melódicos da canção, em sílaba neutra e sem ritmo.</p>
<p>Ouvir o arranjo da canção “Por Quem Não Esqueci” (livro “100% Música”).</p> <p>Nomear as diferentes partes da forma, demonstrando a pulsação com ligeiro movimento corporal (oscilando para cada lado, por exemplo) e incitar os alunos a imitar.</p> <p>Ajudar os alunos a contar os vários compassos de espera da Introdução e do Interlúdio.</p>

<p>Com os alunos sentados, voltar a ouvir a música enquanto se observa a pauta projectada no quadro.</p> <p>Pedir aos alunos para contarem os compassos de espera da Introdução e do Interlúdio, marcarem a pulsação e ouvirem a linha melódica da Parte A e da Parte B.</p> <p>Seguir na pauta as várias partes da música.</p>
<p>Analisar a pauta, revendo com os alunos os conteúdos teóricos: clave de sol, compasso, figuras rítmicas, pausas, ponto de aumento, ligadura, forma e sinais, compasso, etc.</p>
<p>Desligar a projecção.</p> <p>Com os alunos em pé e em semicírculo, cantar a linha melódica da parte A com sílaba neutra.</p> <p>Pedir aos alunos para repetirem e corrigir o que for necessário.</p> <p>Realçar a diferença entre os dois finais da parte A.</p> <p>Voltar a cantar a linha melódica com nome de notas.</p> <p>Repetir várias vezes com os alunos.</p>
<p>Com os alunos no seu instrumento e com as baquetas, cantar a linha melódica simulando o tocar o xilofone.</p> <p>Pedir aos alunos para imitarem e para visualizar as lâminas certas enquanto cantam.</p> <p>Solicitar aos alunos que experimentem tocar a linha melódica enquanto cantam.</p> <p>Ajudar e corrigir os alunos que necessitem. Pedir aos alunos que já aprenderam que ajudem alguns colegas.</p>
<p>Projectar a pauta no quadro.</p> <p>Explicar aos alunos que vão tocar, com o acompanhamento áudio, a parte A. Na parte B devem audiar a canção sem cantar. Durante a execução pedir para os alunos cantarem o último B.</p> <p>Durante a execução, ajudar indicando as diferentes partes da música, contando os compassos de espera e cantando as notas da parte A.</p> <p>Ajudar e corrigir os alunos com mais dificuldade na execução da parte A.</p>
<p>Cantar a parte B, sem acompanhamento.</p> <p>Pedir aos alunos para repetirem.</p> <p>Corrigir o que for necessário.</p>
<p>Cantar e tocar a música sem o acompanhamento.</p>
<p>Cantar e tocar a música com o acompanhamento. Caso necessário, auxiliar indicando a forma.</p> <p>Durante a execução, ajudar e corrigir os alunos com mais dificuldade na execução da parte A.</p> <p>Repetir a execução da música.</p>

## Planificação 2 – 5ºano

### “Cantaloupe Island” Herbie Hancock

(adaptação por Gonçalo Prazeres)

XS

XA

XB



**Modo:** dórico

**Métrica:** Binária

#### Objectivos:

- Executar ostinato com ritmo pontuado e sincopa
- Cantar ostinato com duas vozes e melodia
- Improvisar no modo dórico

#### Conteúdos:

Altura – melodia, escala modal (dórico); intervalos harmónicos de 3ª

Ritmo – pulsação, tempo, ritmo pontuado, síncopa

Forma – ostinato, A B A

#### Material necessário:

- Quadro interactivo/projector
- Computador
- Vídeos
- Xilofones

**Gestão Letiva:** duas aulas de 60 minutos

**Avaliação:** Avaliação geral do desempenho por observação direta

Planificação da aula 1 – Descrição das actividades
<p>Projectar o vídeo da música “Cantaloup Island” versão US3.</p> <p>Link: <a href="http://www.youtube.com/watch?v=JwBjhBL9G6U">www.youtube.com/watch?v=JwBjhBL9G6U</a></p> <p>Chamar a atenção para o ostinato base e para a melodia.</p> <p>Contextualizar a música e a versão dos US3.</p> <p>Explicar que se vai aprender a tocar outro arranjo desta música, adaptado aos instrumentos da sala.</p>
<p>Com os alunos em semicírculo, marcar a pulsação com um movimento lateral, e cantar o ostinato do xilofone baixo algumas vezes.</p>

Dividir a turma em dois grupos.

Pedir a um grupo para cantar o ostinato do xilofone baixo e ao outro que se junte posteriormente, cantando a primeira voz do ostinato do xilofone alto.



Inverter os papéis

Ajudar cada grupo durante a execução do ostinato.

Distribuir os alunos pelos instrumentos de altura definida. (se for necessário, ficam dois alunos por xilofone –neste caso, os alunos que estão sem tocar devem cantar).

Voltar a cantar o ostinato do xilofone baixo e pedir aos alunos que a repitam.

Solicitar aos alunos que descubram as notas nos xilofones, auxiliando-os nessa actividade.

Cada vez que um aluno descobre uma nota nova, partilhar com a turma.

Quando os alunos já souberem esta linha melódica do ostinato, tocar em conjunto.

Acompanhar no piano.

Repetir de forma a que todos possam tocar nos instrumentos.

Cantar a voz de cima do ostinato do xilofone alto e pedir aos alunos que a repitam vocalmente.

Solicitar aos alunos que descubram as notas nos xilofones, auxiliando-os nessa actividade.

Cada vez que um aluno descobre uma nota nova, partilhar com a turma.

Tocar a linha melódica com a mão direita.

Explicar que esse ostinato consiste em duas notas tocadas ao mesmo tempo, à distancia de uma 3ª.

Cantar a 2ªvoz desta linha melódica. Pedir aos alunos que a repitam e que a toquem com a mão esquerda.

Tocar as duas vozes do ostinato em conjunto, acompanhar no piano.

Voltar a dividir a turma em dois grupos e executar as duas linhas melódicas em conjunto, enquanto se acompanha ao piano

Inverter os papéis.

Cantar a melodia principal da música, pedindo aos alunos que a oiçam com atenção.

Repetir várias vezes incentivando os alunos a marcar os macrotempos e os microtempos, tal como se fez anteriormente.



Pedir aos alunos para repetirem.

Pedir aos alunos que , com o auxílio dos instrumentos, descubram as notas dessa melodia.

Tocar as três parte do ostinato.

Rodar os papéis de forma a que todos os alunos experimentem tocar as 3 partes.

Acompanhar ao piano.

### Planificação da aula 2 – Descrição das actividades

Mostrar o vídeo com a música “Cantaloup Island” tocada pelo Herbie Hancock.

Link: [www.youtube.com/watch?v=8B1oIXGX0Io](http://www.youtube.com/watch?v=8B1oIXGX0Io)

Contextualizar a música.

Com os alunos distribuídos pelos instrumentos, relembrar o ostinato trabalhado na aula anterior, uma linha melódica de cada vez.

Acompanhar ao piano.

Dividir a turma em 3 grupos e executar o ostinato completo.

Acompanhar ao piano.

Mostrar a pauta no quadro.

Rever algumas das figuras musicais.

No ostinato do xilofone alto, perguntar que intervalo tem. Validar a resposta certa.

Diferenciar 3ªM de 3ªm auditivamente, com a ajuda do piano. Dar exemplos de canções que utilizam estes intervalos no início.

Pedir aos alunos que identifiquem e depois cantem vários intervalos de 3ªM e de 3ªm.

Tocar os três intervalos de 3ª presentes no ostinato e pedir aos alunos que os tentem identificar.

<p>Explicar aos alunos que vão improvisar nesta música.</p> <p>Pedir-lhes que, divididos em dois grupos, toquem o ostinato base.</p> <p>Tocar a melodia e improvisar em Ré dórico, acompanhado pelos alunos.</p>
<p>Dividir os alunos em três grupos e atribuir funções. O grupo que toca a melodia vai improvisar em conjunto acompanhados pelo piano. Os outros ouvem e aguardam sinal voltar a tocar.</p> <p>Definir a forma:</p> <p><b>A</b> melodia – <b>B</b> improvisação 8 compassos (solistas com piano) – <b>A</b> melodia</p> <p>Trocar os papéis de forma a que todos possam tocar todas as partes e improvisar.</p>
<p>Perguntar se alguém quer improvisar sozinho/a - incentivar alguém a improvisar.</p> <p>Respeitar a forma. Repetir as vezes que forem possíveis/necessárias.</p>



## Planificação 3 – 5ºano

### “Feeling” HMB

(arranjo: Gonçalo Prazeres)

**Ostinato Intro + A**

J. S. *tocar s3 na Introdu3o e Interl3dio*

X. S.

X. A.

X. B.

Pand

Bombo

Clavas

**Ostinato B**

JG

XS

XA

XB

P

B

C

The musical score is divided into two sections: **Ostinato C** (measures 1-10) and **Ostinato Rap** (measures 11-14). The vocal parts (JG, XS, XA, XB) are in the treble clef with a key signature of one sharp (F#). The percussion parts (P, B, C) are in the bass clef. The score includes a variety of musical notations such as notes, rests, and bar lines.

**Forma:** Intro A B A B C Rap Interlúdio B

**Modo:** Maior

**Métrica:** Binária

**Objectivos:**

- Cantar canção “Feeling” dos HMB
- Tocar o arranjo instrumental

**Conteúdos:**

Altura – melodia, harmonia, melodia com acompanhamento de acordes, intervalos 3ª  
 Ritmo – pulsação, tempo, ritmo pontuado, anacrusa, sincopa, pausa  
 Forma – ostinato, introdução, interlúdio

**Material necessário:**

- Quadro interactivo/projector
- Computador
- Vídeo
- Instrumentos Orff



<p>Distribuir os instrumentos, dois alunos por xilofone ou metalofone</p> <p>Pedir para descobrirem as notas nos instrumentos.</p> <p>Cantar em conjunto com os alunos utilizando nome de notas quando os alunos já descobriam a nota.</p> <p>Sempre que alguém descobre uma nota correcta, ir partilhando com todos os alunos.</p>
<p>Tocar o ostinato no xilofone enquanto se canta com o nome das notas.</p> <p>Os alunos que não estão a tocar devem visualizar o movimento correcto.</p> <p>Informar que este é o ostinato que vai ser tocado pelo xilofone baixo.</p> <p>Se houver tempo, juntar ostinatos de percussão com o ostinato do xilofone baixo.</p>

Planificação da aula 2 – Descrição das actividades
<p>Cantar a canção com os alunos em pé e em semi círculo, com o apoio do original.</p> <p>Percutir o ostinato das clavas e do bombo enquanto se canta.</p> <p>Voltar a cantar, acompanhados pelo piano. O original está meio tom abaixo do arranjo.</p>
<p>Relembrar o ostinato do xilofone baixo, cantando com nome de notas.</p> <p>Dividir a turma em três grupos. Um grupo canta o ostinato do xilofone baixo, outro percute o ritmo das clavas e outro o ritmo do bombo. Auxiliar no necessário.</p> <p>Alternar a função dos grupos.</p>
<p>Distribuir os instrumentos pelos alunos.</p> <p>Pedir para tocarem o ostinato do baixo enquanto cantam com nome de notas.</p> <p>Em cada par, o aluno que não está a tocar deve percutir o ritmo das clavas ou do bombo.</p> <p>Repetir com o outro aluno a tocar xilofone.</p> <p>Ajudar no necessário e corrigir a técnica.</p>
<p>Pedir para os alunos colocarem as baquetas em cima dos xilofone.</p> <p>Cantar a voz de baixo do ostinato do xilofone soprano, demonstrando a pulsação através do movimento.</p>

Informar que estas notas são acompanhadas por outras, com o mesmo ritmo, uma 3ª acima.

Quando os alunos descobrirem as notas correctas, perguntar: se este é um intervalo harmónico ou melódico; se os dois intervalos são iguais e qual é a diferença.

Validar as respostas correctas. Esclarecer dúvidas.

Praticar este ostinato no xilofone.

Dividir em dois grupos. Um grupo toca a parte do xilofone baixo e outro a parte do xilofone soprano.

Tocar no xilofone a parte do xilofone alto.



Perguntar se há semelhança com algum outro ostinato.

Validar a resposta certa. É parecido com o ostinato do xilofone soprano.

Informar que a voz de cima deste ostinato é igual à voz de baixo do ostinato do xilofone soprano, e que a outra voz está uma terceira abaixo.

Pedir aos alunos para procurem como tocar este ostinato. Auxiliar no que for necessário.

Dividir os alunos com instrumentos em três grupos. Cada grupo toca uma das três partes aprendidas nos instrumentos de altura definida.

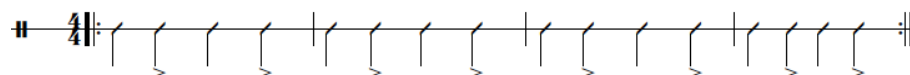
Os alunos que não têm instrumentos são divididos em dois grupos, clavas e bombos (que podem ser tocados também com pandeiretas e tamborins).

Tocar o ostinato da secção A da música.

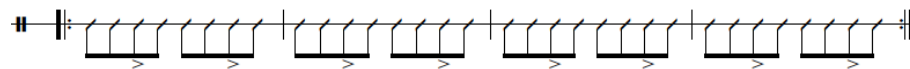
Durante as repetições, ensinar aos alunos da percussão a parte das pandeiretas na secção A e na secção B, exemplificando.

Explicar a diferença entre as duas secções.

Pandeireta secção A:





Pandeireta secção B:



Com os alunos divididos em 6 grupos, com 6 ostinatos diferentes, praticar o arranjo da secção A e da secção B.

Começar a tocar pela seguinte ordem: 1º bombo e pandeireta; 2º pandeireta; 3º xilofone baixo; 4º xilofones alto e soprano.

Dirigir os alunos e auxiliar no necessário. Repetir as vezes que for possível.

Planificação da aula 3 – Descrição das actividades
<p>Com os alunos em semi círculo, pedir-lhes para cantar a música acompanhados ao piano.</p> <p>Corrigir o que for necessário na letra e relembrar a estrutura.</p> <p>Repetir a canção.</p>
<p>Dividir os alunos por instrumentos: xilofone baixo, xilofone alto, xilofone soprano, jogo de sinos, bombo, pandeireta e clavas.</p> <p>Tocar o ostinato do A.</p> <p>Relembrar/auxiliar/corrigir o que for necessário.</p> <p>Repetir.</p>
<p>Na repetição tocar a melodia dos jogos de sinos da introdução.</p>  <p>Ensinar a melodia dos jogos de sinos cantando com sílaba neutra.</p> <p>Pedir para os alunos cantarem e descobrirem nos instrumentos.</p> <p>Voltar a tocar o ostinato do A, com a melodia da introdução.</p>
<p>Cantar a melodia dos jogos de sinos tocada na parte B, com sílaba neutra.</p>  <p>Pedir para os alunos cantarem e descobrirem as notas nos instrumentos.</p>
<p>Relembrar a forma – caso necessário escrever no quadro: Intro A B A B C Rap Interlúdio B</p> <p>Tocar e cantar a música até ao C.</p> <p>Os alunos que não têm instrumento cantam. Os outros apenas cantam se isso não atrapalhar a parte que estão a tocar.</p>

Cantar a parte do Xilofone Baixo da secção C.



Pedir para os alunos cantarem e descobrirem as notas.

Explicar a diferença harmónica na letra C, tocando no piano.

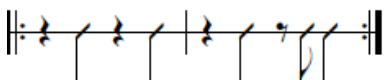
Ajudar os alunos dos xilofones alto e soprano a realizar a troca dos acordes.



Tocar a música toda até ao Rap.

Nesta secção parar e explicar que apenas as clavas, pandeireta e o bombo é que tocam.

Cantar o ritmo e pedir para os alunos repetirem.



Praticar o Rap por cima deste ostinato.

Redistribuir os alunos pelos instrumentos.

Definir quem toca que instrumento, perguntando aos alunos quem quer tocar que parte e decidindo tendo também em consideração o seu desempenho.

Definir quem canta o Rap. Podem ser 3 ou 4 alunos, os outros cantam apenas a parte dos números.

Relembrar a forma e tocar a música toca.

Repetir as vezes que forem possíveis.

Dirigir a turma e ajudar nas transições entre cada ostinato.

Acompanhar ao piano.

#### Planificação da aula 4 – Descrição das actividades

Projectar a pauta do arranjo da música no quadro digital.

Identificar os vários conteúdos na pauta: figuras rítmicas, armação de clave, clave, intervalos, etc.

Explicar e esclarecer dúvidas.

<p>Cantar a canção.</p> <p>Relembrar a forma e a letra.</p>
<p>Distribuir os alunos pelos instrumentos.</p> <p>Tocar cada secção isoladamente para relembrar.</p>
<p>Tocar a música toda várias vezes.</p> <p>Trocar os alunos que tocam com os que cantam, de modo a que todos possam tocar e cantar.</p>



## Planificação 4 – 5ºano

Percussão Corporal sobre o andamento **“Ballet Des Petits Poussins Dans Leur Coque”**  
de “Quadros de uma exposição” de Modesto Mussorgsky, orquestrado por Maurice Ravel

[illegible]

Fonte: "OdiAct'5:  
audition active avec  
percussions" de Claude

**Métrica:** Binária

### **Objectivos**

- Executar o arranjo de percussão corporal sobre o andamento “Ballet Des Petits Poussins Dans Leur Coque”, da peça “Quadros de Uma Exposição” de Modesto Mussorgsky.
- Realizar o arranjo divididos em 4 grupos (naipes) dirigidos pelo professor
- Conhecer uma peça sinfónica de Mussorgsky: “Quadros de uma exposição”
- Conhecer os vários instrumentos e as várias famílias de instrumentos que constituem a orquestra sinfónica

### **Conteúdos:**

Timbre – família de timbres, contraste e semelhança de timbres, mistura tímbrica,

Dinâmica – crescendo, forte, piano,

Ritmo – pulsação, tempo, pausa

Forma – motivo, frase, A B A

### **Material necessário**

- Quadro interactivo/projector
- Computador
- Vídeos da performance da orquestra Symphonieorchester des Bayerischen Rundfunks, e da das várias famílias de instrumentos
- Áudio do “Ballet des Petits Poussins dans leurs Coques”

**Gestão Letiva:** três aulas de 60 minutos

**Avaliação:** Avaliação geral do desempenho por observação directa

<b>Planificação da aula 1 – Descrição das actividades</b>
<p>Apresentar o tema “Orquestra”</p> <p>Explicar que vão aprender a percussão corporal que pode acompanhar um andamento de uma sinfonia tocada por uma orquestra sinfónica.</p>
<p>Falar na obra de Mussorgsky “Quadros de uma exposição” – explicar que a obra descreve, em metáforas, através das notas do piano, um passeio em uma exposição de quadros, tendo os temas como guia. As músicas isoladas dos quadros são unidas por um tema inicial e por quatro “intermezzo” da mesma melodia, interpretada com diferentes harmonias através da obra. E que foi orquestrada por Maurice Ravel em 1922.</p> <p>Mostrar o vídeo da Symphonieorchester des Bayerischen Rundfunks</p> <p>Link: <a href="http://www.youtube.com/watch?v=wSumsdfyiv8">www.youtube.com/watch?v=wSumsdfyiv8</a></p> <p>– 1º andamento “Promenade” (Passeio) – Introdução – Allegro giusto.</p> <p>Explicar que este é o tema recorrente</p>

<p>Colocar o áudio do 9º andamento "Ballet des Petits Poussins dans leurs Coques" – Schernizo.</p> <p>Executar a percussão corporal incentivando os alunos a imitar.</p> <p>Antes de repetir, realçar a importância de ouvir a gravação para compreender a ligação com a percussão corporal.</p> <p>Corrigir o que for necessário e repetir.</p>
<p>Pedir aos alunos que executem o arranjo enquanto o professor dirige a turma.</p> <p>Corrigir e repetir o que for necessário.</p>
<p>Projectar o vídeo com o maestro Jader Bignamini.</p> <p>Link: <a href="http://www.youtube.com/watch?v=nVlrNgYlR14">www.youtube.com/watch?v=nVlrNgYlR14</a></p> <p>Explicar a importância do Maestro e projectar imagem com a disposição dos músicos na orquestra.</p>
<p>Dividir a turma em quatro grupos, de preferência levantados e em semi-círculo, ou organizados e 4 grupos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Dedos (frases A e C – secção A)</li> <li>- Esfregar as mãos (frase B – secção A)</li> <li>- Palmas (frases A, C e E – secções A e B)</li> <li>- Pernas+palmas (frases D, F e G – secção B)</li> </ul> <p>Explicar que vão ser dirigidos como numa orquestra.</p> <p>Executar o arranjo 2 ou 3 vezes, dirigindo a turma como um maestro.</p>
<p>Se houver tempo, rodar a função dos grupos de forma a que cada grupo tenha a oportunidade de fazer o arranjo pelos menos 2 vezes em cada função.</p>

<b>Planificação da aula 2 – Descrição das actividades</b>
<p>Com o auxílio da gravação áudio, relembrar o arranjo de percussão corporal.</p> <p>Repetir 2 ou 3 vezes.</p> <p>Rodar a função dos grupos de forma a que cada grupo tenha a oportunidade de fazer o arranjo pelos menos 2 vezes em cada função.</p>
<p>Relembrar que tal como eles se dividiram por grupos na aula anterior, a orquestra também se divide por famílias de instrumentos: cordas, sopros de madeira, sopros de metal e percussões.</p> <p>Apresentar o vídeo: cordas</p> <p>"BBC National Orchestra of Wales – Strings"</p> <p>Link: <a href="http://www.youtube.com/watch?v=MP2_6OLummA&amp;index=16&amp;list=PLZQVp1zPFav9bRPvTaawn-L_T3hjxqUN">www.youtube.com/watch?v=MP2_6OLummA&amp;index=16&amp;list=PLZQVp1zPFav9bRPvTaawn-L_T3hjxqUN</a></p>

<p>Apresentar o vídeo: sopros madeira</p> <p>“BBC National Orchestra of Wales – Woodwind”</p> <p>Link:<a href="http://www.youtube.com/watch?v=KEt1Mm8sSkA&amp;list=PLZQVp1zPFav9bRPvTaawn-L_T3hjxqUN&amp;index=14">www.youtube.com/watch?v=KEt1Mm8sSkA&amp;list=PLZQVp1zPFav9bRPvTaawn-L_T3hjxqUN&amp;index=14</a></p>
<p>Dividir a turma em quatro grupos, de preferência levantados e em semi-círculo, ou organizados e 4 grupos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Dedos (frases A e C – secção A)</li> <li>- Esfregar as mãos (frase B – secção A)</li> <li>- Palmas (frases A, C e E – secções A e B)</li> <li>- Pernas+palmas (frases D, F e G – secção B)</li> </ul> <p>Explicar que vamos repetir o arranjo de percussão corporal e que vão ser dirigidos como numa orquestra.</p> <p>Realizar o arranjo 2 ou 3 vezes, mudando a função dos grupos se eles estiverem confortáveis para tal.</p>

<b>Planificação da aula 3 – Descrição das actividades</b>
<p>Mostrar vídeo do andamento “Ballet Des Petits Poussins Dans Leur Coque” da peça “Quadros de Uma Exposição” de Modesto Mussorgsky, tocado por 4 marimbas.</p>
<p>Com o auxílio da gravação áudio, relembrar o arranjo de percussão corporal.</p> <p>Repetir se for necessário.</p>
<p>Relembrar que a orquestra se divide por famílias de instrumentos. Perguntar quem se lembra quais são as famílias de instrumentos de uma orquestra.</p> <p>Apresentar o vídeo: sopros de metal e percussão</p> <p>“BBC National Orchestra of Wales – Brass”</p> <p>Link:<a href="http://www.youtube.com/watch?v=yE0aSxziNdY&amp;list=PLZQVp1zPFav9bRPvTaawn-L_T3hjxqUN&amp;index=15">www.youtube.com/watch?v=yE0aSxziNdY&amp;list=PLZQVp1zPFav9bRPvTaawn-L_T3hjxqUN&amp;index=15</a></p>
<p>Apresentar o vídeo: percussão</p> <p>“A Day in the life of the DSO Percussionists”</p> <p>Link:<a href="http://www.youtube.com/watch?v=JVmxrhrN9ds&amp;list=PLZQVp1zPFav9bRPvTaawn-L_T3hjxqUN&amp;index=17">www.youtube.com/watch?v=JVmxrhrN9ds&amp;list=PLZQVp1zPFav9bRPvTaawn-L_T3hjxqUN&amp;index=17</a></p>

Dividir a turma em quatro grupos, de preferência levantados e em semi-círculo, ou organizados e 4 grupos:

- Dedos (frases A e C – secção A)
- Esfregar as mãos (frase B – secção A)
- Palmas (frases A, C e E – secções A e B)
- Pernas+palmas (frases D, F e G – secção B)

Realizar o arranjo 2 ou 3 vezes, mudando a função dos grupos se eles estiverem confortáveis para tal.

Perguntar quem quer dirigir os colegas.

Explicar que, numa primeira experiência de direcção de orquestra, o mais importante é tentar dar as entradas de cada grupo no local certo.

Deixar vários alunos experimentarem dirigir a turma. Ir fazendo correcções e dando sugestões.

Alterar a função dos grupos após umas repetições, caso eles estejam confortáveis em executar outras partes.

## Planificação 5 – 5ºano

Nota: Esta planificação também foi utilizada para o 6º ano.

### Projecto Cartoon

Projecto de improvisação livre e composição sobre curtas metragens animação

#### Objectivos

- Improvisar sobre curtas metragens de animação
- Compor pequenos trechos musicais para curtas metragens de animação

#### Conteúdos

Timbre – mistura tímbrica, combinação de timbres,

Dinâmica – organização dos elementos dinâmicos

Altura – registo, melodia, harmonia

Ritmo – pulsação, tempo, andamentos,

Forma – elementos repetitivos, ostinato, motivo, frase

#### Material necessário

- Quadro interactivo/projector
- Curtas metragens de animação
- Computador/telefone com câmara/tablet/máquina de filmar
- Instrumentos Orff

**Gestão Letiva:** três aulas de 60 minutos. As duas primeiras de turno e a terceira com a turma toda.

**Avaliação:** Avaliação geral do desempenho por observação directa

Planificação da aula 1 – Descrição das actividades
<p>Apresentar o tema - A música está presente no cinema e na televisão, e por isso todos nós temos, no nosso imaginário, vários sons, melodias e ambientes sonoros que nos transmitem determinadas situações.</p> <p>Tocar no piano alguns exemplos.</p>
<p>Projectar o filme “Kiwi” da Pixar sem som.</p> <p>Link: <a href="http://www.youtube.com/watch?v=VPjdWN0oHRY">www.youtube.com/watch?v=VPjdWN0oHRY</a></p> <p>Conversar com os alunos sobre a história, tentar imaginar em conjunto a música do filme e a sonoplastia.</p> <p>Voltar a projectar o filme com som. Realçar o fim do filme em que a sonoplastia é fundamental para a história.</p> <p>Com os alunos, comparar a música do filme com a imaginada anteriormente e conversar sobre o possível processo criativo do compositor.</p>

<p>Dar o exemplo de música composta por mim para o book trailler do livro “Greve” de Catarina Sobral.</p> <p>Link: <a href="http://www.youtube.com/watch?v=MUJu5VD5gsA">www.youtube.com/watch?v=MUJu5VD5gsA</a></p> <p>Projectar o book trailler sem som. Explicar alguns pormenores do meu processo criativo, apenas como exemplo: optei por escolher alguns momentos que considere importantes e que queria realçar com a música; defini o momento onde queria criar mais tensão com a música; a escolha da instrumentação; entre outros.</p> <p>Voltar a projectar o filme com som.</p>
<p>Projectar outro filme – “For the Birds” da Pixar, sem som.</p> <p>Link: <a href="http://www.youtube.com/watch?v=pWIVoW9jAOs">www.youtube.com/watch?v=pWIVoW9jAOs</a></p> <p>Dizer aos alunos que vão improvisar sobre este filme.</p> <p>Voltar a ver o filme sem som. Realçar, com o auxílio dos alunos, as situações da narrativa que parecem mais importantes. Parar o filme sempre que for necessário.</p>
<p>Pedir para os alunos improvisarem em conjunto enquanto vêem o filme.</p> <p>Conversar no final sobre o resultado. Deixar os alunos darem a sua opinião.</p> <p>Dar sugestões sobre o resultado. Referir a importância da utilização do silêncio, do contraste, da escolha dos timbre para cada momentos, contraponto, etc.</p>
<p>Repetir algumas vezes. Incentivar os alunos a debaterem o resultado, a definirem alguns momentos e sons, e a começarem a utilizar mais em melodias e ostinatos.</p>

Planificação da aula 2 – Descrição das actividades
<p>Projectar outro filme – “Geri’s Game” da Pixar, sem som.</p> <p>Link: <a href="http://www.youtube.com/watch?v=9IYRC7g2ICg">www.youtube.com/watch?v=9IYRC7g2ICg</a></p> <p>Explicar que este é o filme sobre o qual eles vão compor.</p> <p>Conversar sobre composição e improvisação.</p> <p>Voltar a ver o filme sem som. Realçar, com o auxílio dos alunos, as situações da narrativa que parecem mais importantes. Parar o filme sempre que for necessário.</p>
<p>Dividir os alunos em 3 grupos, atribuir um momento do filme a cada grupo e pedir que cada grupo decida que instrumentos da sala de aula vai utilizar.</p> <p>Explicar que cada grupo deve decidir em conjunto o que vai tocar, tendo em consideração também o andamento, as dinâmicas, etc. Deixar os alunos dar a sua sugestão.</p>

<p>Conversar no final sobre o resultado. Deixar os alunos darem a sua opinião.</p> <p>Dar sugestões sobre o resultado.</p> <p>Durante esta conversa procurar aplicar conceitos musicais para explicar e descrever a improvisação.</p>
<p>Começar a filmar a partir da terceira repetição, sem o dizer aos alunos.</p> <p>Repetir algumas vezes.</p> <p>Dizer aos alunos que, na próxima aula, vamos todos ver pelo menos dois takes da composição de cada turno.</p>

<b>Planificação da aula 3 – Descrição das actividades</b>
<p>Com a turma toda, ver cada performance gravada na aula anterior.</p> <p>Conversar sobre o resultado, utilizando o vocabulário correcto para definir e explicar os vários momentos musicais.</p>



## Planificação 6 – 5ºano

Nota: Esta planificação também foi utilizada para o 6º ano.

### “Contraste nº1”

Isabel Carneiro

**A**

JS

XS

XA/XB

**B**

JS

XS

XA

**Forma:** A B A C (improvisação) A

**Tonalidade:** Maior

**Métrica:** Binária

#### Objectivos

- Tocar a música “Contraste nº1”
- Identificar as notas de cada melodia, com e sem instrumentos
- Improvisar uma secção de 8 compassos

## Conteúdos

Timbre – mistura tímbrica, combinação de timbres

Dinâmica – organização dos elementos dinâmicos

Altura – melodia, escala maior, intervalos, simultaneidade de duas ou mais melodias diferentes

Ritmo – pulsação, tempo, ritmos pontuados

Forma – Rondó

## Material necessário



- Quadro interactivo/projector

- Computador

- Instrumentos Orff

**Gestão Letiva:** três aulas de 60 minutos. As duas primeiras de turno e a terceira com a turma toda.

**Avaliação:** Avaliação geral do desempenho por observação directa

Planificação da aula 1 – Descrição das actividades
<p>Com os alunos em semi círculo, cantar a melodia do jogo de sinos na secção A, utilizando sílaba neutra.</p>  <p>Marcar a pulsação através de um movimento lateral.</p> <p>No final, pedir aos alunos para cantarem a tónica.</p> <p>Repetir a melodia. Suspender antes da última nota e fazer sinal aos alunos para a cantarem.</p> <p>Perguntar se a melodia está no modo maior ou menor e qual o nome da tónica. Validar a resposta correcta.</p> <p>Se for necessário, cantar a tríade da tónica maior e menor, com nome de notas. Depois cantar a tríade maior e perguntar aos alunos se é maior ou menor e qual o nome da tónica.</p>
<p>Cantar padrões tonais, com nome de notas.</p> <p>Exemplo de padrões tonais:</p> 

Voltar a cantar a melodia do jogo de sinos.

Solicitar aos alunos que repitam.

Perguntar: em que nota acaba; em que nota começa; etc. Ajudar os alunos a descobrirem o nome das notas. Cantar sempre as notas.

Explicar que esta é a melodia do jogo de sinos.

Voltar a cantar, simulando tocar no instrumento.

Cantar a melodia do xilofone alto.



Após algumas repetições pedir para os alunos repetirem.

Ajudar os alunos a descobrirem o nome das notas.

Distribuir os alunos pelos instrumentos.

Cantar com os alunos a linha melódica do jogo de sinos.

Desafiar os alunos a tocarem-na nos instrumentos. Corrigir técnica e esclarecer dúvidas.

Pedir para os alunos tocarem e cantarem ao mesmo tempo. Acompanhar ao piano, tocando o ostinato do xilofone baixo e a respectiva harmonia.

Após algumas repetições perguntar aos alunos se reconhecem algo no meu acompanhamento.

Pedir para os alunos cantarem o ostinato do xilofone alto.

Desafiar os alunos a tocarem-na nos instrumentos. Corrigir técnica e esclarecer dúvidas.

Pedir para os alunos tocarem e cantarem ao mesmo tempo. Acompanhar ao piano.

Dividir a turma em dois grupos. Atribuir uma frase a cada grupo.

Tocar as duas linhas melódicas, acompanhando ao piano.

Ordem de entrada: xilofone alto, jogo de sinos.

Inverter o papel dos grupos.

Cantar a linha melódica do xilofone soprano.



Pedir para os alunos repetirem algumas vezes.

Desafiar os alunos a descobrirem as notas nos seus instrumentos enquanto cantam. Auxiliar e corrigir o que for necessário.

Dividir a turma em três grupos.

Tocar a secção A da música, acompanhando ao piano.

Pedir sugestões os alunos sobre a ordem de entrada de cada frase, dinâmicas e andamento.

### Planificação da aula 2 – Descrição das actividades

Cantar cada frase melódica aprendida na aula anterior e pedir para os alunos repetirem.

Corrigir o que for necessário.

Cantar as partes do xilofone alto e do jogo de sinos em simultâneo, dividindo a turma em 2 grupos. Ajudar cada grupo e acompanhar ao piano.

Se for possível, sobrepor a voz do xilofone soprano.

Cantar a melodia do jogo de sinos na secção B.



Pedir para os alunos marcarem os macrotempos e, posteriormente, os microtempos, enquanto escutam.

Desafiar os alunos a marcarem os macrotempos caminhando sem sair do lugar e os microtempos percutindo as mãos nas pernas, enquanto ouvem. Dar o exemplo enquanto canto.

Voltar a cantar e pedir aos alunos para cantarem a tónica no final.

Pedir aos alunos para cantarem esta melodia. No final, cantar a melodia e pedir para os alunos levantarem a mão sempre que ouvirem algo diferente do que acabaram de cantar.

Voltar a cantar a melodia e pedir para os alunos repetirem. Corrigir o que for necessário.

Distribuir os alunos pelos instrumentos.

Solicitar aos alunos que descubram as notas nos instrumentos. Auxiliar.

Quando grande parte dos alunos souber, pedir para tocar a melodia do jogo de sinos. Corrigir a técnica e o que for necessário.

Pedir que voltem a tocar, acompanhando ao piano.

Explicar que o ostinato do xilofone baixo da secção A é o mesmo na secção B.

Experimentar tocar, dividir a turma em dois grupos.

Cantar a melodia do xilofone soprano.



Após algumas repetições, pedir aos alunos para repetirem. Corrigir o que for necessário.

<p>Cantar a tónica (dó) com nome de nota e a dominante (sol) em sílaba neutra. Perguntar que nota é. Validar a resposta correcta. Ajudar os alunos a descobrirem a nota auditivamente.</p> <p>Pedir aos alunos que cantem a melodia e que, seguidamente, a descubram nos xilofones.</p>
<p>Pedir para os alunos tocarem cada frase isoladamente, enquanto cantam. Acompanhar ao piano.</p> <p>Solicitar aos alunos que toquem a secção B com a seguinte ordem de entrada: xilofone alto, jogo de sinos e, por final, xilofone soprano. Acompanhar ao piano</p>
<p>Rever as frases melódicas, da secção A, do jogo de sinos e do xilofone soprano.</p> <p>Praticar tocar a secção A e a secção B, acompanhando sempre ao piano e corrigindo o que for necessário.</p>

<b>Planificação da aula 3 – Descrição das actividades</b>
<p>Distribuir os alunos pelos instrumentos.</p> <p>Rever cada frase melódica e cada secção. Primeiro a cantar e depois tocar.</p> <p>Corrigir o que for necessário.</p>
<p>Solicitar aos alunos que coloquem as baquetas em cima dos instrumentos.</p> <p>Projectar a pauta da música no quadro e analisá-la em conjunto com os alunos. Esclarecer dúvidas.</p>
<p>Comunicar aos alunos que esta música tem três secções e que a secção C consiste em 8 compassos improvisados.</p> <p>Explicar que a forma desta música é A B A C A</p> <p>Desafiar grupos pequenos, de três ou quatro alunos, a improvisarem nos seus instrumentos enquanto acompanho ao piano com um pedal na tónica.</p> <p>Sugerir que pensem em ritmos e não em notas, que utilizem pausas e que oiçam o que os outros estão a tocar e como isso se encaixa no que eles estão a tocar.</p> <p>Dar exemplos: cantar ritmos enquanto acompanho ao piano; tocar melodias simples com padrões rítmicos simples num xilofone acompanhado por algum aluno que toque a tónica.</p>
<p>Dividir a turma em dois ou três grupos.</p> <p>Tocar a música toda com um grupo de cada vez.</p>



## **Anexo 2: Planificação de Aulas Leccionadas ao 6ºano**

### **Planificação 1 – 6ºano**

Nota: Esta planificação também foi utilizada para o 5º ano.

#### **Projecto Cartoon**

Projecto de improvisação livre e composição sobre curtas metragens animação

Ver planificação nº5 do anexo 1

## Planificação 2 – 6º ano

Nota: planificação realizada em conjunto com a minha colega de estágio

Projecto Beethoven

“Hino à Alegria”

Ludwig Van Beethoven – Arranjo: Gonçalo Prazeres

J. S.

X. S.

X. A.

The first system of the musical score for 'Hino à Alegria' is written for three parts: J. S. (Soprano), X. S. (Soprano), and X. A. (Alto). The music is in 4/4 time and consists of four measures. The J. S. part features a melody of quarter notes, while the X. S. and X. A. parts provide harmonic support with chords and moving lines.

JS

XS

XA

The second system of the musical score continues the composition for JS (Soprano), XS (Soprano), and XA (Alto). It begins with a measure rest for the JS part, indicated by a '5' above the staff. The system contains four measures of music, maintaining the harmonic and melodic structure established in the first system.

JS

XS

XA

The third system of the musical score continues the composition for JS (Soprano), XS (Soprano), and XA (Alto). It begins with a measure rest for the JS part, indicated by a '9' above the staff. The system contains four measures of music, concluding the section with a final chord in the JS part.

Forma: A A B A



**Modo:** Maior

**Métrica:** Binária

**Objectivos:**

- Conhecer a vida e a obra de Beethoven
- Conhecer algum repertório de piano e quarteto de cordas de Beethoven
- Cantar padrões melódicos e padrões rítmicos
- Cantar o “Hino à Alegria”
- Tocar um arranjo, com instrumental Orff, do “Hino à Alegria”
- Criar um acompanhamento com instrumentos de altura indefinida

**Conteúdos:**

Timbre - Expressividade através da seleção tímbrica; Mistura tímbrica

Altura - Intervalos melódicos e harmónicos

Ritmo - Andamento; Contratempo


Forma e Género - Obras musicais e autores; Forma AABA

**Material necessário:**

- Quadro interativo/projetor
- Computador com colunas
- Instrumentos Orff
- Piano

**Gestão Letiva:** três aulas de 60 minutos.

**Avaliação:** Avaliação geral do desempenho por observação directa

Planificação da aula 1 – Descrição das actividades
Lançar o tema com vídeo sobre o compositor <a href="https://www.youtube.com/watch?v=hljIUF6xtR4">https://www.youtube.com/watch?v=hljIUF6xtR4</a> Fazer perguntas /Responder a perguntas
Tocar/Cantar o Hino à Alegria 

No final perguntar:

- quantas partes tem a música (chegando à conclusão da forma AABA)
- perguntar qual a tônica/tom de repouso

Com os alunos em pé e em semi-círculo, voltar a tocar/cantar a música, pedindo aos alunos que marquem a pulsação com movimento (utilizando sílaba neutra).

Ajudar, demonstrando a pulsação, caso necessário.

Repetir

Com os alunos em semicírculo fazer o aquecimento com padrões tonais e rítmicos.

Nos padrões tonais utilizar nome de notas.

Exemplo:



Nos padrões rítmicos utilizar movimento para sentir/marcar a pulsação.

Exemplo:



Cantar, em sílaba neutra, a melodia do “Hino à Alegria”.

Pedir para os alunos repetirem frase a frase e corrigir o que for necessário.

No final, cantar a melodia toda com os alunos.

Perguntar:





- qual é a tônica
- em que nota começa e termina a melodia dos dois A's.
- Ajudar os alunos a descobrir as notas auditivamente.

Cantar, pelo menos a parte A, com nome de notas.

Projetar, no quadro digital, a pauta.

Rever as notas com os alunos e cantar a melodia com o nome das notas.

Se houver tempo, começar a tocar a melodia nos instrumentos.

Planificação da aula 2 – Descrição das actividades
<p>Fazer perguntas/rever o que foi abordado na aula anterior.</p> <p>Responder a perguntas.</p> <p>Mostrar algumas peças de piano - 1 ou 2 vídeos</p>
<p>Rever a melodia cantada</p>
<p>Distribuir instrumentos</p> <p>Tocar a melodia da parte A nos instrumentos, ajudando com as primeiras notas</p> <p>Se for possível, ensinar a parte B da mesma forma</p> <p>Tocar a melodia toda, caso se tenha feito também a parte B</p>
<p>Projectar a pauta e tocar a melodia enquanto se canta</p>
<p>Sem instrumentos, o professor canta a linha melódica do xilofone baixo/contralto, sem nome de notas.</p> <p>Pedir aos alunos para repetir</p> <p>Ajudá-los a descobrir auditivamente as notas e cantar com nome de notas.</p>  
<p>Tocar nos xilofones a melodia do Xilofone Baixo</p> <p>Tocar as duas melodias ao mesmo tempo</p>
<p>Se for possível ensinar a melodia do jogo de sinos, projectando a pauta no quadro.</p>   <p>Tocar as três melodias simultaneamente.</p>

<b>Planificação da aula 3 – Descrição das actividades</b>
<p>Fazer perguntas/rever o que foi abordado na aula anterior.</p> <p>Responder a perguntas.</p> <p>Mostrar algumas peças de quarteto de cordas - 1 ou 2 vídeos</p>
<p>Rever o arranjo, independentemente das partes aprendidas.</p>
<p>Dividir a turma em 4 grupos, e distribuir alguns instrumentos de percussão.</p> <p>Pedir a cada grupo que crie um acompanhamento rítmico, pensando também em dinâmicas e andamento.</p> <p>Cada grupo deve ter pelos menos dois instrumentos melódicos.</p>
<p>Cada grupo apresenta a sua versão à turma. Varia o acompanhamento rítmico.</p> <p>O professor comenta.</p>

### **Planificação 3 – 6ºano**

Nota: Esta planificação também foi utilizada para o 5º ano.

#### **Projecto Cartoon**

Projecto de improvisação livre e composição sobre curtas metragens animação

Ver planificação nº6 do anexo 1



### **Anexo 3: Planificação do Projecto de Sonoplastia**

#### Projecto de sonoplastia para um filme de animação

Participantes: 24 alunos do 6º ano; dois professores de música

Duração: 5 dias (8:30h – 12:30h/ 14:00h – 16:00h)

#### **Objectivos:**

- Participação num projeto multidisciplinar
- Criação dos sons e músicas para a sonorização de um filme de animação
- Gravação de sons, músicas e diálogos para um filme de animação

#### **Conteúdos:**

- Composição; Improvisação
- Técnicas de gravação e captação de som

#### **Material necessário:**

- Material de gravação: computador; placa de som; microfones; tripés; cabos
- Instrumentos Orff
- Piano
- Quadro interativo/projetor
- *Storyboard* e história impressa em grande para afixar na parede da sala;
- Algumas das imagens e/ou esboços dos personagens para afixar na parede da sala;

Planificação da Semana
<p><b>Dia 1</b> – leitura da história, guião e story board; <i>brainstorming</i> para a escolha de sons, sua criação e recursos; sessão de improvisação musical em pequenos grupos; planificação da semana; recolha do material para a criação dos sons; concepção do cartaz.</p>
<p><b>Dia 2</b> – ensaio dos diálogos e dos sons; sessão de improvisação musical em pequenos grupos; gravação de diálogos nas salas de estudo da biblioteca.</p>
<p><b>Dia 3</b> – gravação dos sons no auditório.</p>
<p><b>Dia 4</b> – gravação das músicas no auditório; montagem do vídeo; criação do cartaz; escolha e edição das gravações.</p>
<p><b>Dia 5</b> – finalização do vídeo e cartaz; auto avaliação; apresentação do projeto.</p>



**Anexo 4: A importância da música da vida dos alunos do 2º ciclo – Artigo  
de investigação**



# **A importância da música na vida dos alunos do 2.º ciclo**

João Nogueira (FCSH/CESEM- Universidade NOVA de Lisboa)

## **Introdução**

A música é uma das actividades que definem a humanidade. Em algumas culturas australianas diz-se que "sem uma canção, não és nada" (Dillon & Chapman, 2005, p. 189). Levitin (2008) mostra como a natureza humana se define em 6 canções: canções de amizade, de alegria, de conforto, de conhecimento, de religião e de amor. Profundamente ligadas às emoções, as canções têm um papel significativo em várias circunstâncias da vida. Todos nos envolvemos em música, enquanto ouvintes, executantes ou compositores, pensando ou fazendo música. Na nossa mente ou de forma audível para outros, a música acompanha-nos em quase todos os momentos. É esta centralidade que torna imprescindível a existência da educação musical nos currículos escolares. Recentemente, a educação musical para todas as crianças ficou reduzida ao 2.º ciclo. A música nas actividades de enriquecimento curricular no 1.º ciclo não abrange todas as escolas, depende das condições locais e não tem uma qualidade assegurada (ver os relatórios de acompanhamento da APEM: <http://www.apem.org.pt/page20/page82/page82.html>). No 3.º ciclo, não fazendo parte da matriz curricular geral (<http://www.dge.mec.pt/matriz-curricular-do-3o-ciclo>), as ofertas de escola terão um impacto residual. A educação musical foi a única disciplina para a qual não foram desenvolvidas metas pelo governo anterior. Com óbvias vantagens para a liberdade de ensino do professor - ver, por exemplo, a posição de Salbergh (2011) ou de Ravitch (2013) - demonstra a pouca consideração em que é tida a música na educação básica.

O propósito deste estudo é o de mostrar que a música está presente na vida dos indivíduos e tem um papel fundamental nos alunos do 2.º ciclo. As relações com 2 variáveis centrais para o desenvolvimento escolar, envolvimento e auto-eficácia escolar podem ajudar a entender a centralidade da música.

## **Música e musicadores**

Todos somos musicadores (Elliot, 2005). É essa ideia de um fazer ou ser musical, incluindo todas as formas de participação na música – desde tocar e escutar a música até vender bilhetes para um concerto, por exemplo - que Small (1998) designa por "musicking". As crianças estão envolvidas musicalmente quando tocam, dançam, escutam ou mesmo quando ouvem as canções na sua mente. A canção é forma em que transformamos qualquer trecho musical quando o ouvimos "na nossa cabeça" (Levitin, 2008). "All children, to a greater or lesser degree, are musical." (Campbell, 2010, p. 216). José Afonso dizia que fazia música como quem faz um par de sapatos.

Uma actividade quotidiana como outra qualquer, a música é mais importante do que a matemática. Como diz uma professora de educação musical ao seu aluno que não trouxe o material para a aula: “Tu só usas a matemática quando vais às compras. A música acompanha-te o dia todo”.

### **Envolvimento na escola**

Por envolvimento entende-se o investimento na aprendizagem escolar com base no esforço para compreender as matérias ensinadas na escola, interiorizá-las e incorporá-las no quotidiano (Newman, Wehlage, & Lamborn, 1992). O envolvimento na escola foi definido por Veiga (Veiga et al., 2012) como a vivência de atração centrípeta do aluno para a escola e tem sido operacionalizado de modo a valorizar o grau em que os alunos estão ligados e comprometidos com a escola, e motivados para aprender. Existe acordo quanto à natureza multidimensional do envolvimento na escola, sendo frequentemente apresentado como um constructo com as dimensões cognitiva, afectiva, comportamental e agenciativa (Veiga et al., 2012). A dimensão cognitiva refere-se a todos os elementos de processamento da informação veiculada pela escola, suas relações e planos. O sentido de integração e pertença à escola descreve a dimensão afetiva do envolvimento na escola enquanto que a conduta nas aulas, a atenção e o absentismo constituem elementos da dimensão comportamental. A dimensão agenciativa refere-se ao aluno como agente de ação, com iniciativa e capacidade de intervenção.

A importância do envolvimento justifica-se pela sua associação com a aprendizagem (Ainley, 1993; Miller, Greene, Montalvo, Ravindran, & Nichols, 1996), com os resultados escolares, com o desempenho em testes estandardizados (Caraway, Tucker, Reinke, & Hall, 2003; Finn & Rock, 1997) e com as taxas de escolaridade concluída. Além da relação com os resultados escolares, também existe uma ligação entre os padrões de envolvimento e indicadores de depressão, delinquência, e de uso de substâncias (Li & Lerner, 2011).

### **Auto-eficácia**

Tomar a decisão de agir de certa forma, implica que a pessoa saiba fazer a acção e se sinta capaz de fazer essa acção. O termo "auto-eficácia" foi cunhado por Albert Bandura (1977) para se referir a este sentimento, que é uma expectativa de eficácia pessoal. "Nestas condições específicas, sou capaz de fazer... (a acção desejada)". O estado de espírito (os pensamentos) e o estado de corpo (os aspectos fisiológicos) juntam-se à informação acerca da competência para emitir o juízo sobre se está capaz de executar o necessário curso de acção. É, portanto, um parecer sobre a disponibilidade da competência numa dada ocasião. O melhor atleta do mundo, estando lesionado, terá uma muito baixa auto-eficácia. O sentimento de poder (Aleksiuk, 1996) é a base para uma acção efectiva.

Há toda uma linha de investigação que demonstra a importância da auto-eficácia (ver Bandura, 1997 e Pajares, 2009). Por exemplo, Stajkovic e Luthan (1998) mostraram que a auto-eficácia está fortemente relacionada com o desempenho no trabalho. A sua importância na educação é realçada por Bandura (1986) quando diz que "os alunos que desenvolvem um forte sentido de auto-eficácia estão bem equipados para se educarem a si próprios quando têm de confiar na sua própria iniciativa (p. 417)".

A auto-eficácia influencia a motivação, a aprendizagem e o sucesso académico (Pajares, 1996; Schunk & Pajares, 2002). A confiança dos alunos nas suas competências académicas antecipa melhores notas relativamente aos que não têm essa confiança. As aspirações académicas daqueles são superiores às dos alunos com baixa auto-eficácia. Também passam mais tempo nas tarefas escolares em casa e associam as actividades de aprendizagem à experiência óptima (Bassi, Steca, Fave & Caprara, 2007). O mesmo efeito é aparente no domínio social, com os alunos que acreditam nas competências sociais a esperar o sucesso nos encontros (Pajares, 2006).

A noção de auto-eficácia escolar utilizada neste estudo pode dividir-se em três domínios (Muris, 2001). A auto-eficácia académica, relativa a lidar com as questões académicas, a auto-eficácia social, relativa a lidar com situações sociais e a auto-eficácia emocional, a “capacidade percebida para lidar com emoções negativas (p. 146)”.

### **Envolvimento na escola e auto-eficácia escolar**

O envolvimento comportamental é indiciado por comportamentos observáveis de esforço e de persistência. Uma das funções da auto-eficácia é a de manter a pessoa na tarefa, apesar dos fracassos (Bandura, 1997). A qualidade desse esforço reflecte o envolvimento cognitivo (Linnenbrink & Prinrich, 2003). Quanto ao envolvimento afectivo, níveis elevados de ansiedade, especialmente de ansiedade aos testes, estão negativamente relacionados com a aprendizagem e com o desempenho (Zeidner, 1998). Por outro lado, os alunos com níveis baixos de auto-eficácia geralmente vivenciam emoções negativas como ansiedade ou depressão (Bandura, Barbaranelli, Caprara & Pastorelli, 1996). Associados com a auto-eficácia costumam estar emoções positivas (Bandura, 1997). Gostar ou achar-se competente, o que vem primeiro? Apesar de a crença de que é preciso interessar primeiro os alunos para que aprendam estar bastante arraigada nos professores, há outras alternativas (Linnenbrink & Prinrich, 2003). Para Bandura (1997), os indivíduos primeiro desenvolvem um sentimento de competência ou de eficácia numa actividade e é daí que desenvolvem o interesse e a valorização dessa actividade. A dimensão agenciativa implica directamente a auto-eficácia, pois o aluno só se verá como agente na medida em que acredita na sua competência. Assim, a auto-eficácia tem um papel importante no envolvimento dos alunos nas aulas (Linnenbrink & Prinrich, 2003). De acordo com estes autores, isso dá esperança aos professores porque a auto-eficácia dos alunos é inerentemente modificável e sensível ao contexto da sala de aula.

O objectivo deste trabalho é o de aumentar a percepção da importância da música para os alunos através de uma intervenção breve que inclui uma conversa em aula e uma avaliação da presença da música nas 24 horas anteriores. As variáveis de envolvimento e auto-eficácia escolar são introduzidas para perceber se a ligação à escola e as expectativas de eficácia contribuem para a importância dada à música e o seu papel no aumento dessa importância.

## **Método**

O presente estudo é a avaliação do impacto de uma intervenção breve sobre a percepção da importância da música na vida dos alunos do 2.º ciclo.

### **Participantes**

Os participantes do presente estudo foram 282 alunos do 2º ciclo (229 do 5.º ano e 53 do 6.ºano de 4 escolas básicas de Lisboa.

### **Instrumentos**

#### **Envolvimento dos alunos na escola**

O envolvimento dos alunos na escola foi avaliado por 8 itens. Seleccionaram-se 4 do questionário EAE-E4D (Veiga, 2013; Veiga, Bahia, Nogueira, Melo, Caldeira, Festas, Taveira, Janeiro, Conboy, Carvalho, Galvão, Almeida, & Pereira, 2012), representando as 4 dimensões do envolvimento. Os quatro restantes reflectem o gosto por música e por disciplinas específicas. Esta escala apresentou uma consistência interna razoável ( $\alpha=0,72$ ).

#### **Auto-eficácia**

Os 7 itens desta escala incluem um item de cada sub-escala do Questionário de Auto-Eficácia Escolar (Nogueira, 2008): académica, social e emocional. Os restantes dizem respeito a conseguir tocar um instrumento e ser capaz de ter boas notas nas disciplinas. Esta escala apresentou uma consistência interna razoável ( $\alpha=0,71$ ).

#### **Importância da música**

O item “Na minha vida, a música em geral:” foi respondido no início e no fim da aula numa escala de “É muito importante”, “É importante”, “Às vezes é importante”, “É pouco importante”, “Não tem importância”. Além disso, o questionário incluiu ainda 2 itens sobre se o aluno tem e gostaria de ter aulas de música fora da escola (ver anexo 1).

### **Procedimento**

O questionário foi aplicado colectivamente em sala de aula pelo respectivo professor de educação musical. Após a resposta à questão sobre a importância da música e às questões de envolvimento e de auto-eficácia, desenvolveu-se uma conversa colectiva sobre a importância da música, em que o professor ia colocando as respostas no quadro, acrescentando mais possibilidades para os seguintes temas:

O que é música?

O que é musicar – musicking (Small, 1998) - fazer ou ter/ser música?

O que são actos musicais? Quais os actos envolvidos ou relacionados com o fazer musical?

Com quem? As pessoas e os locais (colegas, família, da igreja, da escola).

Que emoções lhe estão ligadas?

De que gostam e como gostam: saber cantar ou tocar

Como aprendem as músicas?

O que querem saber sobre música?

Em seguida, os alunos assinalam, desde a mesma hora do dia anterior, as horas em que estiveram envolvidos com música. Esta forma de avaliar será mais fiável, no sentido em que apela a uma memória recente, mas também exagera o peso da música. Isto acaba por ser uma manipulação para maximizar o número de horas dedicadas à música. Basta ter havido qualquer actividade musical para ser contabilizada uma hora. Depois de apurarem a quantidade de horas, os alunos voltam a responder à primeira questão acerca da importância da música.

## Resultados

A tabela 1 mostra as estatísticas descritivas do envolvimento, da auto-eficácia e das horas com música. Estas variáveis têm todos os valores em proporções que seguem uma distribuição normal.

Tabela 1 - Estatísticas descritivas

	Média	Desvio-padrão	$\alpha$
Envolvimento	26,93	4,41	0,72
Auto-eficácia	27,09	4,24	0,71
Horas	8,05	4,86	

A quantidade de horas em que a música esteve presente, entre 0 e 24, tem uma média de 8,05 e um desvio-padrão de 4,86. Isto, apesar de os valores extremos serem claramente exagerados, indica uma forte presença da música na vida diária.

Tabela 2 - Estatísticas descritivas

	Sim	Não	Não responde
Tem aulas de música	64	215	3
Quer aulas de música	127	146	9

Cerca de 76% dos alunos não teve ou tem aulas de música fora da escola e 45% gostaria de ter essas aulas (Tabela 2).

A importância atribuída à música é de 3,90 e de 4,12 e aumenta em 1 ponto em 25% dos participantes (Tabela 3). A diferença é estatisticamente significativa ( $t(259) = -3,92, p < 0,01$ ).

Tabela 3 - Estatísticas descritivas e teste t de Student (para amostras relacionadas)

	Média	Desvio- padrão	t
ImpMúsica1	3,90	1,12	-3,92**
ImpMúsica2	4,12	1,04	

\*\* Significativo para  $p < 0.01$  (bilateral).

Se considerarmos a vontade de ter aulas além da educação musical, verificamos uma diferença significativa entre as 2 avaliações, de acordo com um teste t de Student para amostras independentes (Importância 1:  $t(271) = -6,12$ ,  $p < 0,01$  e Importância 2:  $t(249) = -4,55$ ,  $p < 0,01$ ). Nas tabelas 4 e 5 verifica-se que o aumento para os que não querem ter aulas é mais significativo.

Tabela 4 - Estatísticas descritivas e teste t de Student (para amostras relacionadas)

Não quer ter aulas	Média	Desvio- padrão	t
ImpMúsica1	3,55	1,14	-4,22**
ImpMúsica2	3,87	1,12	

\*\* Significativo para  $p < 0.01$  (bilateral).

Tabela 5 - Estatísticas descritivas e teste t de Student (para amostras relacionadas)

	Média	Desvio- padrão	t
ImpMúsica1	4,31	0,88	-2,01*
ImpMúsica2	4,44	0,80	

\* Significativo para  $p < 0.05$  (bilateral).

A correlação entre o envolvimento e a auto-eficácia é elevada ( $r = 0,70$ ) e ambas as variáveis estão relacionadas com a importância da música (Tabela 4). Também correlacionadas entre si, a diferença entre a importância inicial e final não tem qualquer relação com o envolvimento e a auto-eficácia. As horas com música correlacionam-se fracamente com as outras variáveis.



Tabela 6 - Intercorrelações

	Auto- eficácia	ImpM1	ImpM2	Dif	Horas
Envolvimento	0,70**	0,43**	0,49**	0,02	0,16*
Auto-eficácia		0,33**	0,36**	0,07	0,10
Importância Música1			0,68**	0,45**	0,14*
Importância Música 2				-0,35**	0,26**
Diferença 1 e 2					- 0,14*

\* Significativo para  $p < 0.05$  (bilateral).

\*\* Significativo para  $p < 0.01$  (bilateral).

Foi utilizada uma regressão linear múltipla, com selecção *Stepwise* das variáveis, para determinar as que influenciam a diferença entre as avaliações da importância da música. A regressão permitiu identificar as variáveis “Horas com música” ( $\beta = -0,18$ ;  $t(224) = -2,72$ ,  $p < 0,01$ ) e “Querer aulas de música fora da escola” ( $\beta = 0,15$ ;  $t(224) = 2,27$ ,  $p < 0,05$ ) como preditores da diferença entre a importância inicial e final. Embora significativa, a variabilidade explicada da diferença é diminuta ( $F(1,224) = 5,17$ ,  $p < 0,05$ ;  $R^2 = 0,04$ ).

## Discussão

A importância da música na vida dos alunos do 2.º ciclo manifesta-se, por um lado, pela avaliação média de “É importante” (3,90 e 4,12) e, por outro, pela quantidade de horas em que assinalam a presença de actividades musicais (média de 8 horas). Menos de 25% dizem ter aulas de música fora da escola, mas quase metade gostaria de ter.

Além da relação entre o envolvimento e a auto-eficácia já prevista, revela-se uma relação moderada destas com a importância da música. Uma explicação possível é a de a música ser uma das componentes da escola e das competências nela desenvolvida e, por isso, ser parte daquelas variáveis.

Os resultados mostram que a avaliação da importância da música é significativamente mais elevada depois da breve intervenção e um quarto dos alunos aumenta um ou mais pontos.

As horas assinaladas com música são o principal preditor do aumento da diferença. Embora este efeito seja muito fraco, vai na direcção de que a intervenção resultou numa maior valorização da música. Como a vontade de ter aulas já indica a valorização da música, as mudanças neste grupo foram escassas (eventualmente haverá um efeito de tecto).

A atribuição à intervenção realizada das diferenças entre a importância inicial e final é, portanto, lícita, mas não é possível discriminar entre os seus elementos. A conversa sobre os usos da música, que induz a ideia de que muitos actos são musicais, já terá predisposto os alunos a assinalar um maior número de horas. Ao contabilizar o número de horas assinaladas, que exageram o tempo passado com música, terá servido de uma nova âncora (Kahneman, 2011) para a avaliação final.

Tornamo-nos mais musicais quando somos guiados por um professor. Para ser um professor excelente, de acordo com Elliot (2005), é preciso aprender a reflectir sobre os esforços para desenvolver e emparelhar a musicalidade dos alunos com desafios musicais adequados. Para isso, é essencial conhecer essa musicalidade que todos os alunos têm. Reconhecer a importância da música na nossa vida é mais um passo para nos humanizarmos.

## Referências

Ainley, M. (1993). Styles of engagement with learning: Multidimensional assessment of their relationship with strategy use and school achievement. *Journal of Educational Psychology*, 85, 395-405.

Aleksiuk, M. (1996). *Power therapy: Maximizing personal well-being through self-efficacy*. Seattle, WA: Hogrefe & Huber.

Bandura, A., (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.

Bandura, A., (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*.

Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.

Bandura, A., Pastorelli, C., Barbaranelli, C., & Caprara, G. V. (1999). Self-efficacy pathways to childhood depression. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, 258–269.

Bassi, M., Steca, P., Fave, A. D., & Caprara, G. V. (2007). Academic self-efficacy beliefs and quality of experience in learning. *Journal of Youth and Adolescence*, 36, 301–312.

Campbell, P. (2010). *Songs in their heads: Music and its meaning in children's lives* (2<sup>nd</sup> ed.). Oxford: Oxford University Press

Caraway, K., Tucker, C., Reinke, W., & Hall, C. (2003). Self-efficacy, goal orientation and fear of failure as predictors of school engagement in high school students. *Psychology in the Schools*, 40, 417-724.

Dillon, S., & Chapman, J. (2005). 'Without a song you are nothing': Songwriters' perspectives on indigenising tertiary music and sound curriculum. In P. S. Campbell, et al. (Eds.), *Cultural diversity in music education* (pp. 189-198). Samford Valley, Australia: Australian Academic Press.

Elliott, D. J. (Ed.). (2005). *Praxial music education: Reflections and dialogues*. New York: Oxford University Press.

Finn, J. D., & Rock, D. (1997). Academic success among students at risk for school failure. *Journal of Applied Psychology*, 82 (2), 221-234.

Kahneman, D. (2011). *Pensar, depressa e devagar*. Lisboa: Círculo de Leitores.

Levitin, D. (2008). *The world in six songs: How the musical brain created human nature*. New York: Dutton.

Li, Y., & Lerner, R. (2011). Trajectories of School Engagement during Adolescence: Implications for Grades, Depression, Delinquency, and Substance Use. *Developmental Psychology*, 47 (1), 233-247.

Miller, R. B., Greene, B., Montalvo, G., Ravindran, B., & Nichols, J. (1996). Engagement in academic work: The role of learning goals, future consequences, pleasing others, and perceived ability. *Contemporary Educational Psychology*, 21, 388-422.

Muris, P. (2001). A brief questionnaire for measuring self-efficacy in youths. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 23, 145-149.

Newman, F., Wehlage, G., & Lamborn, S. (1992). The significance and sources of student engagement. In F. Newman (Ed.), *Student engagement and achievement in American secondary schools* (pp. 11-39). New York: Teacher's College Press.

Nogueira, J. (2008). Validation of a measure of self-efficacy for youngsters. In INTED2008 Proceedings CD. Valência: IATED. ISBN: 978-84-612-0190-7.

Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in achievement settings. *Review of Educational Research*, 66, 543-578.

Pajares, F. (2009). Information on self-efficacy: A community of scholars. <http://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/self-efficacy.html>

Ravitch, D. (2013). *Reign of error: The hoax of the privatization movement and the danger to America's public schools*. New York: Knopf Doubleday.

Sahlberg, P. (2011). *Finnish lessons*. New York: Teachers College Press.

Schunk, D. H., & Pajares, F. (2002). The development of academic self-efficacy. In A. Wigfield & J. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation* (pp. 15-31). San Diego: Academic Press.

Small, C. (1998). *Musicking: The meanings of performing and listening*. Hanover: University Press of New England.

Stajkovic, A. D., & Luthans, F. (1998). Self-efficacy and work-related performance: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 124, 240-261.

Veiga, F. H. (2013). Envolvimento dos alunos na escola: Elaboração de uma nova escala de avaliação. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1, 441-450.

Veiga, F. H., Bahia, S., Nogueira, J., Melo, M., Caldeira, S., Festas, I., Taveira, C., Janeiro, I., Conboy, J., Carvalho, C., Galvão, D., Almeida, A., Pereira, T. (2012). Portuguese Adaptation of "Students Engagement in School International Scale" (SEIS). *Atas da Conferência ICERI2012*, Madrid, Espanha.

Veiga, F. H., Carvalho, C., Almeida, A., Taveira, C., Janeiro, I., Baía, S., Festas, I., Nogueira, J., Melo, M., & Caldeira, S. (2012). Students' engagement in schools: Differentiation and promotion. In M. F. Patrício, L. Sebastião, J. M. Justo & J. Bonito (Eds.), *Da exclusão à excelência: Caminhos organizacionais para a qualidade da educação* (pp. 117-123). Montargil: Associação da Educação Pluridimensional e da Escola Cultural.

## **Anexos**

Responde, por favor, às seguintes questões, colocando um “X” na frase que indica a tua opinião. Muito obrigado pelas respostas sinceras.

1. Na minha vida, a música em geral (não só na disciplina de educação musical):

É muito importante	É importante	Às vezes é importante	É pouco importante	Não tem importância
--------------------	--------------	-----------------------	--------------------	---------------------

2. Gosto de música (não só na disciplina de educação musical):

Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
---------------------	----------	---------------------------	----------	---------------------

3. Sou capaz de aprender a cantar ou a tocar um instrumento musical:

Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
---------------------	----------	---------------------------	----------	---------------------

4. Durante as aulas, coloco questões aos professores:

Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
---------------------	----------	---------------------------	----------	---------------------

5. A minha escola é um lugar onde faço amigos com facilidade:

Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
---------------------	----------	---------------------------	----------	---------------------

6. Procuro relacionar o que aprendo numa disciplina com o que aprendi noutras:

Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
---------------------	----------	---------------------------	----------	---------------------

7. Perturbo as aulas propositadamente:

Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
---------------------	----------	---------------------------	----------	---------------------

8. Consigo passar a todas as disciplinas:

Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
---------------------	----------	---------------------------	----------	---------------------

9. Consigo fazer amizades com os meus colegas de escola:

Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
---------------------	----------	---------------------------	----------	---------------------

10. Consigo controlar os meus sentimentos:

Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
---------------------	----------	---------------------------	----------	---------------------

11. Gosto da disciplina de educação musical:

Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
---------------------	----------	---------------------------	----------	---------------------

12. Gosto da disciplina de matemática:

Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
---------------------	----------	---------------------------	----------	---------------------

13. Gosto da disciplina de português:

Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
---------------------	----------	---------------------------	----------	---------------------

14. Consigo ter boas notas na disciplina de educação musical:

Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
---------------------	----------	---------------------------	----------	---------------------

15. Consigo ter boas notas na disciplina de matemática:

Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
---------------------	----------	---------------------------	----------	---------------------

16. Consigo ter boas notas na disciplina de português:

Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
---------------------	----------	---------------------------	----------	---------------------

Tens ou tiveste aulas de canto ou de instrumento musical fora da escola?

Não	Sim
-----	-----

Gostarias de ter aulas de canto ou de instrumento musical fora da escola?

Não	Sim
-----	-----

Assinala com um “S”, se fizeste ou estiveste em algum ato musical, ou “N”, se nada de musical existiu em cada uma das últimas 24 horas:

00:00	01:00	02:00	03:00	04:00	05:00	06:00	07:00
08:00	09:00	10:00	11:00	12:00	13:00	14:00	15:00
16:00	17:00	18:00	19:00	20:00	21:00	22:00	23:00

Total de horas com atos musicais: \_\_\_\_ horas

Depois desta reflexão, volta a responder à questão inicial. Podes mudar de opinião. Muito obrigado pela tua resposta sincera.

17. Na minha vida, a música em geral (não só na disciplina de educação musical):

É muito importante	É importante	Às vezes é importante	É pouco importante	Não tem importância
--------------------	--------------	-----------------------	--------------------	---------------------